

Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä



Esa Poikela & Satu Öystilä (toim.)

# YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA KEHITTÄMÄSSÄ

- kokeiluja ja kokemuksia

Copyright ©2003 Tampere University Press

*Myynti*

Tiedekirjakauppa TAJU

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

puhelin (03) 215 6055

fax (03) 215 7685

taju@uta.fi

[www.uta.fi/taju](http://www.uta.fi/taju)

<http://granum.uta.fi>

*Graafinen suunnittelu ja taitto*

Maaret Young

ISBN 951-44-5762-5

ISBN 951-44-5762-5 (verkkoversio)

Cityoffset Oy 2003

# SISÄLLYS

## I YLIOPISTOPEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHTIA

*Esa Poikela & Satu Öystilä*

Yliopisto-opetuksen käytäntöjä tutkimassa 11

*Tanja Helle & Iiris Ruoho*

Kaksiportainen tutkinto ja yliopistopedagogiikka 18

## II OHJAUKSEN JA ARVIOINNIN KEHITTÄMINEN

*Satu Öystilä*

Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia

–John Dewey, Kurt Lewin,

Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow 27

*Esa Poikela*

Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä

–oppimisen ja osaamisen arviointi 77

*Johanna Ruusuvaara*

Graduarvioinnin kehittämistyö

–laitosyhteisön refleктоivaa oppimista 100

*Tarja Rautiainen*

Ohjaus ja sosiaalistuminen tiedeyhteisöön 121

*Merja Ala-Nikkola & Heini Huhtala*

Ohjaus verkossa

–käyttäjälähtöisten verkkosivujen kehittäminen 140

### III KIRJOITTAMALLA OPPIMINEN

*Jutta Helenius, Katriina Kaakkolammi & Päivi Stöckell*  
Konstruktivismi kirjoittamisen opetuksessa 171

*Päivi Stöckell*  
Kirjoittamalla oppiminen 177

*Jutta Helenius*  
Tieteellisen kirjoittamisen kipupisteitä 195

*Katriina Kaakkolammi*  
Tieteellisen kirjoittamisen oppiminen verkossa 223

### IV TUTKIMISEN OPPIMINEN

*Esa Lehtinen*  
Tekemällä ja tutkimalla oppiminen 243

*Iiris Ruoho*  
Itseohjautuvuus tutkimisen opettamisessa 261

*Anssi Auvinen*  
Jatko-opintojen yhteistoiminnallistaminen 281

*Jaana Kekäläinen*  
Miten metodeja voi opettaa? 302

*Ulla Aatsinki*  
Tiedonhankintataitojen oppiminen 321

## V MONIALAINEN OSAAMINEN JA YHTEISTYÖ

*Pekka Virtanen*

Monialainen opiskelu ja moniammatillinen yhteistyö 345

*Riikka Kivimäki & Sirpa Kolehmainen*

Tutkimusyhteisö oppimisympäristönä

–visio uudenlaisesta yhteistoiminnallisuudesta 371

*Tanja Helle*

Yhteistä nimittäjää etsimässä

–aluetieteen ja

ympäristöpolitiikan yhteisopetuksen kehittäminen 407

*Teppo Kröger & Heli Valokivi*

Sosiaalityön yliopistokoulutus itseään etsimässä

–mitä uutta PBL antaa? 423





I OSA

YLIOPISTOPEDAGOGIIKAN  
LÄHTÖKOHTIA



## YLIOPISTO-OPETUKSEN KÄYTÄNTÖJÄ TUTKIMASSA

Käsissäsi oleva kirja on jatkoa kaksi vuotta sitten ilmestyneelle kirjalle *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Kirjan kirjoittivat yliopiston eri tiedekunnissa ja laitoksilla työskentelevät opettajat, jotka suorittivat 15 opintoviikon laajuisen yliopistopedagogiikan opintokokonaisuuden vuosituhannen vaihteen molemmin puolin. Toinen vastaava kokonaisuus käynnistyi syksyllä 2001 ja päättyi tämän kirjan artikkeleiden kirjoittamiseen keväällä 2003. Opintoihin sisältyneet kehittämishankkeet päätettiin julkaista artikkeleina, sillä haluttiin korostaa yliopisto-opettajan työtä sekä tarpeellisenä että arvokkaana tutkimisen kohteena. Juuri jokapäiväistä tutkimus- ja opetustyötä tekevien yliopisto-opettajien toiminnan kautta tämän päivän yhteiskunta saa tarvitsemansa asiantuntijat ja osaajat, tieteellisen ja ammatillisen sivistyneistön, jonka tehtävänä on luotsata Suomi-nimistä kansallista yhteisöä globalisoituvassa maailmassa.

On sinänsä omituista, kuinka vähän yliopistot tutkivat omia käytäntöjään. Jokainen instituutio - organisaatio, laitos tai yritys - joka haluaa varmistaa tuloksensa, tuotteensa tai palve-

lunsa laadun, on pakotettu ennen pitkää tarkastelemaan omia sisäisiä prosessejaan, joilla tulos saadaan aikaan. Yliopistossa puhutaan tutkimus- ja opetustuloksista, joita mitataan julkaisujen ja tutkintojen määrillä, projektirahoituksilla, kansainvälisillä konferensseilla ja niin edelleen. Tulostittaukseen sisällytetään pian myös yhteiskunnallinen palvelu, jota arvioitaneen tutkimus-, kehittämis- ja koulutuspalvelujen määrällä. Laajennus siinänsä on tervetullut, koska yksiulotteinen tuijottaminen julkaisujen ja tutkintojen määrään rapauttaa yleisesti yliopistotyön laatua.

Määrällistä mitattavaa riittää, mutta missä määrä muuttuu laaduksi ja kyetäänkö aitoon laadun kehittämiseen, joka vaatii huomion kiinnittämistä yliopiston ydinprosessien, oppimisen ja tutkimisen kehittämiseen? Missä koulutuksen ja opiskelun vaiheissa syntyvät oppimistulokset, joiden perusteella oppimista kyetään ohjaamaan yhä vaativammalle asteelle? Missä vaiheessa voidaan todella puhua osaamisen saavuttamisesta sen tieteellisyiden ja/tai asiantuntijuuden merkityksessä? Antaako kaksiportaiseen perustutkintojärjestelmään siirtyminen mahdollisuuden muuttaa yliopiston pedagogisia käytäntöjä motivoitumman, sitoutuneemman ja vastuullisemman oppimisen aikaansaamiseksi?

## Rakenteet ja käytäntö

Tieteellisen opetuksen rakennetta on aika ajoin uudistettu. Tällä kertaa meneillään on tutkintojärjestelmien harmonisointi ja standardointi niin sanotun Bolognan paperin pohjalta. Kun on miltei päästy eroon lisensiaatintutkinnoista ja siten aikaansaatu varsinainen kaksiportainen akateeminen tutkintojärjestelmä maisterin- ja tohtorintutkintoineen, on taas aika lisätä portaita,

mutta asteikon alkupäähän. Tampereen yliopiston historiaa tunteva voisi sanoa, että nimikkeet muuttuvat mutta asiat eivät. Vanha opetusjaostotutkintoaste palaa takaisin, ero on vain siinä, että kansalaiskorkeakouluvaiheesta peritty ei-ylioppilaiden väylä on lopullisesti suljettu. Lisensiaatintutkintojakaan ei ole vielä hävitetty täydellisesti. Ammatilliselle lisensiaatintutkinnolle haetaan sijaa yliopiston tuloslaskennassa, sillä tällä hetkellä ne jättävät laitokset tulospisteittä. Jatko-opiskelijat kuitenkin haluavat tehdä lisensiaatintöitä välitilinpäätöksenä matkalla tohtorintutkintoihin. Vaikuttaakin siltä, että lisensiaatintutkinnot poistuvat vasta sitten, kun tohtorintutkinnon vaatimukset on vedetty tarpeeksi alas. Silti jäisi vielä ongelmaksi, miten ammatillinen lisensiaatintutkinto takaa sisällöllisesti ja metodisesti jatkamisen tohtorintutkintoon. Käytännössä onkin syntymässä neliportainen akateeminen tutkintojärjestelmä, jossa ensimmäinen ja kolmas askel kyseenalaistettaneen jatkuvasti.

Käytäntö tulee myös osoittamaan uudistuksen laadun. Synnykö todella uutta osaamista eikä vain uusia puitteita vanhalle toiminnalle? Yliopistojen yksiköt, laitokset ja tiedekunnat ovat käytännön yhteisöjä, joissa osaaminen siirtyy yhtälailla henkilöstön työssä ja työyhteisössä oppimisen kautta kuin virallisesti määriteltujen tavoitteidenkin kautta. ”Opettaja omansa työnsä tutkijana” on hokema, jota jokainen hyvää tarkoittava opetuksen kehittäjä tarjoaa jokaiselle opetustyötä tekevälle henkilölle. Vetoaminen vain työn yksilölliseen haasteeseen asettaa opettajat kuitenkin vaikean tehtävän eteen. Tieto- ja oppimisympäristöt ovat niin haastavia, että ilman keskinäistä yhteistyötä opettajat eivät kykene suunnittelemaan eivätkä ohjaamaan opiskelua ja oppimista. Oppijoita ei voida ohjeistaa loputtoman yksityiskohdaisesti eikä myöskään luottaa heidän itseohjautuvuuteensa täydellisesti. Sen sijaan opettajalta vaaditaan yhteistoiminnallisuutta suhteessa sekä kollegoihin että opiskelijoihin. Käytäntöön yltävän muutoksen kohteena ei ole enempää eikä vähempää kuin

koko oppimis- ja opetuskulttuurin muutos yliopistossa. Juuri tästä muutoksesta kertovat kirjamme kaksikymmentä artikkelia.

## Kirjan kertomaa

Esa Poikelan ja Satu Öystilän kirjoittaman johdantoluvun jälkeen Tanja Helle ja Iris Ruoho esittävät kaksiportaiseen perustutkintojärjestelmään siirtymisen yliopistopedagogisen haasteen. Monitieteisen ydinaineksen selkiyttäminen ja oppijoiden tieteenalaidentiteetin huomioon ottaminen luo mahdollisuuden parantaa opetuksen laatua kunhan se tehdään oppimisen näkökulmasta.

Kirjan toinen luku *Ohjauksen ja arvioinnin kehittäminen* sisältää viisi artikkelia, joista kahta ensimmäistä voidaan pitää teoreettisluonteisena orientaationa kirjan sisältöön. Luvun kolme muuta artikkelia noudattelevat teemaa perustuen tiedelaitosten kehittämiskokeiluihin. Satu Öystilä tarkastelee toiminnallista oppimista viiden pedagogin teoreettisten kirjoitusten valossa ja nostaa niiden pohjalta toiminnallisen oppimisen perusteemoiksi toiminnan, ryhmän ja reflektion. Artikkelin taustalla on ihmettely, miksi yliopistopedagogiikassa hyödynnetään toiminnallista oppimista aivan liian vähän. Esa Poikelan aiheena on opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä, jossa olennaisinta on oppia arvioimaan omaa ja yhteistä oppimista, ja minkä arvioinnin pohjalta kehittyy niin opettajien kuin opiskelijoidenkin osaaminen. Artikkelin mukaan yliopisto-opetuksen arvioinnin perusteet ovat hukassa, koska kohteena ei ole niinkään oppiminen ja opiskelijoiden osaaminen kuin opetus ja opettajan esitystaito. Johanna Ruusuvuori kuvailee gradutyön arviointikriteerien luomista työyhteisön oppimisprosessina sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksella. Yhteinen ja yksilöllinen oppiminen tuottavat kriteeristön, mutta vielä jää jäljelle

ongelma, miten uusi arviointikäytäntö kyetään vakiinnuttamaan laitousyhteisön toimintana. Tarja Rautiaisen aiheena on ohjaus ja sosiaalistuminen tiedeyhteisöön konstruktivisen ohjauskäsityksen pohjalta tapausesimerkkinä musiikintutkimuksen laitoksen opiskelijat. Ohjaus on laaja ja syvälinen kysymys, johon tarvitaan yhteistä teoreettista ymmärrystä ja systemaattista uutta kokemusta tuottavaa soveltamista. Merja Ala-Nikkola ja Heini Huhtala tutkailevat verkko-ohjauksen mahdollisuuksia terveystieteen laitoksen verkkosivujen kehittämisen yhteydessä. Tietotekniikka tarjoaa uudenlaisia tieto- ja oppimisympäristön rakentamisen mahdollisuuksia, jotka pitäisi kyetä luomaan käyttäjien lähtökohdat huomioonottaen.

Kolmas luku *Kirjoittamalla oppiminen* alkaa Jutta Heleniuksen, Katriina Kaakkolammen ja Päivi Stöckellin yhteisellä johdannolla, jossa tutkaillaan tieteellisen kirjoittamisen opettamisen konstruktivisia perusteita. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivista tiedon prosessointia ja tietorakenteiden tuottamista ja on aina suhteessa aikaisempiin kokemuksiin. Oppija konstruoi tiedon itse eikä vain ota sitä vastaan passiivisesti. Konstruktivismissa erotetaan yksilökonstruktivismi, jossa painotetaan yksilöllistä tiedonmuodostusta ja sosiaalinen konstruktionismi, jossa korostetaan oppimista dialogisena ja yhteistoiminnallisena prosessina. Omissa artikkeleissaan kirjoittajat analysoivat kirjoittamisen prosesseja, ongelmia ja kehittämistä käännostieteen (Stöckell), historiatieteen (Helenius) ja verkko-opetuksen (Kaakkolammi) näkökulmista. Konstruktivisesti tarkasteltuna myös kirjoittamisprosessi on aktiivista merkitysten tuottamista.

Kirjan neljännessä osassa *Tutkimisen oppiminen* Esa Lehtinen etsii tekemällä ja tutkimalla oppimisen yhteisiä lähtökohtia konstruktivisen ja situationaalisen oppimisen kautta. Kehittämiskohteena on suomen kielen menetelmäopetus ja harjoitustyöt. Iris Ruoho pohtii itseohjautuvuuden opettamista ja opet-

tajan roolin muutosta tavoitteena tiedotusopin opiskelijoiden tutkimustaitojen kehittäminen. Anssi Auvinen tarkastelee tieteellisten jatko-opintojen yhteistoiminnallistamista sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta epidemiologian tutkimusjakoulutuksessa. Jaana Kekäläinen kyseenalaistaa nykyisen metodiopetuksen tehokkuuden ja hakee opetuskokeilussaan ratkaisua metodien opiskeluun tutkivan oppimisen kautta. Ulla Aatsinki näkee omassa historiatieteen proseminariopetuksen kokeilussaan tutkimisen oppimisen alkavan jo tiedonhankintataitojen opettelusta.

Viides ja viimeinen luku *Monialainen osaaminen ja yhteistyö* nostaa tarkasteluun monitieteisyyden ja moniammatillisuuden vaatimukset yliopisto-opiskelussa. Pekka Virtanen tarkastelee monialaisen asiantuntijayhteistyön opettamista lääketieteen, psykologian ja sosiaalipolitiikan opiskelijoita yhdistävän opintojakson näkökulmasta. Riikka Kivimäki ja Sirpa Kolehmainen etsivät perusteita tutkimusyhteisön, Työelämän tutkimuskeskuksen opetustoiminnan ja laitosityhteistyön kehittämiseksi. Tanja Helle hakee kahden oppiaineen, aluetieteen ja ympäristöpolitiikan, yhteistä nimittäjää yhteisopetuskokeilusta, jonka hän toteutti yhdessä Anna-Kaisa Kuusisto-Arposen kanssa. Teppo Kröger ja Heli Valokivi analysoivat tieteellisen ja ammatillisen opetuksen välistä jännitettä ja etsivät uutta ratkaisua sen lieventämiseen ongelmaperustaisesta oppimisesta sosiaalityön opetuksessa.

Kirjaa on hyvä pitää moniäänisenä ja monipuolisena puheenvuorona yliopisto-opetuksen tilasta yleisestikin. Myös muissa yliopistoissa pyritään vastaamaan samankaltaisiin kehittämishaasteisiin kuin tässä kirjassa on osaltaan vastattu. Tampereen yliopistolla on kuitenkin myös erityislaatusa, joka perustuu toisaalta vahvaan historialliseen traditioon yhteiskuntatutkimuksen ja -opetuksen alueella ja toisaalta voimakkaisiin panostuksiin tietoteknologian hyödyntämisessä tutkimuksessa ja



opetuksessa. Ainutlaatuisuutta osoittaa myös se, että Tampereen yliopistossa on löytynyt rohkeutta toteuttaa syvällisiä pedagogisia uudistuksia, joista hyvänä esimerkkinä on lääketieteen, varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutuksen opetuksessa toteutettu ongelmaperustainen pedagogiikka. Tämän kirjan kokeilut ilmentävät perustaltaan samaa: opetusta halutaan toiminnallistaa, ryhmä nähdään oppimisen resurssina, oppimisen pitäisi lähteä tiedonjakamisen sijaan ongelmista ja sen tulisi olla luonteeltaan tutkivaa alusta alkaen.

## KAKSIPORTAINEN TUTKINTO JA YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA

Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä -kirjan artikkeleita on kirjoitettu tilanteessa, jossa perustutkinnon rakenteen kaksipor-  
taistaminen ja koko yliopistolaitoksen läpäisevä kehitystyö on  
täydessä vauhdissa. Tekeillä on korkeakoulututkintojen jakami-  
nen useamman oppiaineen yhteisiin, yleissivistäviin kandidaa-  
tinohjelmiin ja tiedealaspesifeihin maisterinohjelmiin. Uudis-  
tuksen myötä jokainen yliopiston oppiaine joutuu pohtimaan  
vahvuuksiaan, identiteettiään ja potentiaalisia yhteistyökump-  
paneitaan. Tämä asettaa uusia haasteita erityisesti kandidaatin-  
ohjelmien nimissä annettavalle opetukselle. Opetuksen pitäisi  
olla laaja-alaista, mutta samanaikaisesti myös erityisen tieteen-  
alan syventäviin opintoihin valmistavaa. Samalla sen tulisi olla  
pedagogisesti pätevää ja taata koulutuksen vaikuttavuus työelä-  
mään siirryttäessä. Suomalaisen kandidaatintutkinnon tieteelli-  
sestikin korkean tason säilyttäminen on kansallinen vahvuus,  
jonka soisi säilyvän tutkintoa eurooppalaistettaessa.

## Monitieteisen ydinaineuksen tunnistaminen

Kaksiportaisen tutkinnon kehittämisessä monitieteisyyttä on pidetty korkeatasoisen tutkimuksen edistäjänä. Tieteidenväliset rajapinnat on nähty erityisen hedelmällisinä uusien tieteellisten ongelmanasettelujen ja tulosten syntyisijoina. Opetusministeriössä työelämän vaatimukset on tunnistettu entistä vahvemmin monialaisuutta korostaviksi. (Mattila ym. 2002, 9.) Monitieteisyyden harjoittamisen rinnalla oppiaineita on kehoitettu ydinainesanalyysiin eli määrittelemään tutkinnon saavuttamisen kannalta välttämätön oppiaines tai oppisisältö niin tutkinnon kuin yksittäisten opintojaksojenkin tasolla (mt., 28). Yhteisiä kandidaatinohjelmia rakennettaessa ydinainesten tunnistaminen on ensimmäisiä tehtäviä, ytimeltään keskenään ristiriitaiset oppiaineet tuskin voivat muodostaa toimivaa kandidaatinohjelmaa. Vasta, kun omat vahvuudet on tunnistettu, on mahdollista nähdä, mitä keskinäistä annettavaa, jaettavaa ja saatavaa oppiaineilla on.

Toisilleen sukua olevissa oppiaineissa on tähänkin asti annettu tietyiltä osin keskenään samankaltaista opetusta; ajattelaa paikka vaikka yhteiskuntatieteitä, joissa keskeiset metodikysymykset ovat lähes poikkeuksetta jaettavissa. Epäilemättä nyt viereillä olevien uudistusten myötä päästäisiin karsimaan päällekkäisyyksiä ja luennoimaan entistä suuremmille massoille. Opetuksen laatu tuskin ratkaisevasti kärsisi siitä, sillä lienee samantekevää luennoidaanko sadalle vai kahdelle sadalle ihmiselle kerrallaan, kunhan samalla huolehditaan siitä, että harjoitusryhmien koko oppiaineen omissa opinnoissa pysyy pienenä. Yhteiset juuret mahdollistanevat metodologisten kysymysten ohella myös ontologisten ja epistemologisten kysymysten, sanalla sanoen laajojen paradigmatkysymysten monitieteisen tarkastelun.

## Identiteetti ja asiantuntijuus

Ydinainesten lisäksi on syytä pohtia toivotun monitieteisen ja oppialarajoja ylittävän opetuksen ajoitusta tutkintorakenteessa. Opiskelijan oma tieteenalaidentiteetti alkaa hahmottua yliopisto-opiskelun ensimmäisinä vuosina. Kuvaa omasta tieteenalasta rakennetaan pikkuhiljaa tutkinto-opintojen myötä ja siitä muodostuu ikään kuin peili, jonka kautta tiedemaailmaa tarkastellaan. Miten paljon tätä prosessia on syytä häiritä, olisiko oman tieteenalan syytä antaa kirkastua puhtaana opiskelijoiden mieliin vai voisiko identiteetistä rakentaa jo valmiiksi monitieteisen?

Oppiainekohtaisen ydinaineksen lisäksi on esitetty ajatus yliopisto-opetuksen yleisestä ydinaineksesta. Tällä tarkoitetaan oppiaineesta riippumattomia akateemisia taitoja, jotka tulisi olla jokaisella yliopistosta valmistuvalla. Näitä taitoja ovat esimerkiksi uuden tiedon tuottamisen ja käsitteellisen ajattelun taito, kyky ilmaista itseään kirjallisesti ja niin edelleen. On väitetty, että työelämä edellyttää näitä, mutta ei juuri muita taitoja ja että sisällötkin opittaisiin vasta työn kautta. Lienee selvää, että akateemisia taitoja on käytännössä mahdotonta opettaa, saati omaksua ilman oppiainekohtaista oppisisältöä. Kysymys on siitä, milloin ja miten tulisi opettaa taitoja, joita opiskelijoilla tiettyssä määrin edellytetään olevan jo yliopistoon tullessaan, mutta joiden odotetaan radikaalisti karttuvan tutkinto-opintojen myötä. Akateemisten taitojen tulisi lopulta olla väline vanhojen sisältöjen kyseenalaistamiselle ja uusien omaksumiselle.

Tiettyyn ammattiin sidotun relevantin vähimmäistiedon ohella kaikilla asiantuntijoilla tulisi olla ainakin kyky valita ja seuloa tietoa. Toisin sanoen heille pitäisi sekä koulutuksen että ammatissa toimimisen myötä kehittyä kyky hankkia, käsitellä ja arvioida kriittisesti tarjolla olevaa tietoa, problematisoida ja kyseenalaistaa sitä, kyky viestiä oppimaansa ja täydentää koulutus-

taan myöhemmin. (Ihonen 2002, luento.) Kriittinen akateeminen työntekijä on analyyttinen, itsenäinen ja luova. Hän ei tyydy arvostelemaan olemassa olevaa tilannetta, vaan etsii aktiivisesti uusia mahdollisuuksia. (Järvinen-Taubert 1999, 109). Vahva kytkeäntä työtä tarjoavaan instituutioon merkitsee asiantuntijalle usein paradoksaalista tilannetta. Häneltä edellytetään tiettyä sitoutumista siihen instituutioon, jossa hän työskentelee. Samalla häneltä latentisti odotetaan ammattitaitoa, joka työnantajan näkökulmasta voi olla kiusallista. Periaatteessa asiantuntija voi ammattia harjoittaessaan kyseenalaistaa työnantajansa tai tämän sidosryhmät. Tutkija irtisanotaan tästä syystä harvemmin kuin yliopistoyhteisön ulkopuolella työskentelevä asiantuntija, mutta perusasetelmaltaan ammatteihin liitetyt odotukset ovat vertailukelpoisia. Korkeatasoinen asiantuntijuus on useimmiten muuta kuin affirmatiivista, tiettyä poliittista suhdannetta tukevaa.

Asiantuntijuus edellyttää tiettyjä perustietoja, mutta ne edellyttävät soveltajaltaan myös kriittisyyttä. Yliopistopedagogiikassa puhutaankin nykyisin mieluiten tiettyyn asiantuntijuuteen kytkeytyvästä relevantista tiedosta. Esimerkiksi toimittajalle on relevanttia joukkoviestinnän perustavien prosessien tuntemus, uutisen ja kolumnin välisen eron tunnistaminen sekä erilaisten informaatiolähteiden hallinta. Relevanttia tietoa ovat myös yhteiskunnallisten ja kulttuuristen instituutioiden toimintalogiikat ja demokraattista yhteiskuntaa tuottavien prosessien hahmottaminen. Tutkijalle puolestaan on relevanttia myös tuntee oman tieteenalan historia ja metodologiset erityiskysymykset sekä erilaiset tavat lähestyä alansa ilmiöitä.

## Itseohjautuvuus ja kriittisyys

Ammatillisesti ja tieteellisesti tarkoituksenmukaisen ”vähimmäistiedon” opettaminen ja koulutusohjelman eri osien integrointi toisiinsa liittyvät suoraan opetus- ja oppimiskäytäntöjen kehittämiseen. Itseohjautuvuutta kehittämällä on mahdollista saada opiskelijat arvioimaan oppimisensa tuloksia ja kehittämään tämän pohjalta myös opetusta. Itseohjautuvuuden lisääminen oppimisessa on laajempi koulutuspoliittinen kysymys kuin pelkästään yksittäisen tutkinnon suunnittelua ja arviointia koskeva. Tiedon asema on muuttunut myöhäismodernissa; tieto ei enää ole päämäärä sinänsä ja sen yhteiskunnalliseen ”käyttöarvoon” perustuva instrumentaalinen luonne on jo asetettu kyseenalaiseksi (Lyotard 1985, 13). Katseet kääntyvät tiedon tuottamisen prosessiin ja ihmistieteissä tiedon pätevyysalueen kytkös omaksuttuihin arvoihin ja asenteisiin fokusoituu aivan erityisesti.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tiedon käytäntökytkös saa erilaisia merkityksiä, sekä yhteiskuntaa säilyttäviä että muuttavia. Annetusta tehtävästä suoriutumista tavoitteleva ja kriittinen reflektio eli ennakko-oletuksia kyseenalaistava oppiminen eroavat joka tapauksessa olennaisesti toisistaan (Mezirow 1995, 28–29). Keskeisintä on ohjauksen laatu: millaisen oppimisen tilan ohjauskäytännöt luovat, ohjautuvatko opiskelijat hakemaan jokaiseen kysymykseensä ja ratkaisuunsakin vahvistuksen opettajalta, vai oppivatko he luottamaan omiin kykyihinsä hankkia ja käsitellä tietoa ja sietämään myös ”tietämiseen” liittyvää epävarmuutta? Tutkintorakenteen uudistaminen tarjoaa tilaisuuden tarkastella tutkintoja myös niiden opetusikäytäntöjen näkökulmasta. Minkälaista oppimista nyt käytössä olevat tavat ovat tuottaneet ja vastaako se nykypäivän vaatimuksia?

Perinteinen yliopisto-opetus ei välttämättä ole aina tukenut kriittisyyteen kasvamista. Vanha opetuskulttuuri on suosinut tiedon jakamista ja siihen perustuvaa aukotonta opettajakeskeisyyttä. Sen tilalle tulisi luoda uusia, esimerkiksi ongelmaperustaista pedagogista ajattelua hyödyntäviä oppimisympäristöjä (Poikela 2001). Oli valittu pedagoginen ohjenuora sitten mikä tahansa, tulisi tavoitteeksi asettaa opiskelijan vähittäinen kehittyminen itsenäiseksi oppijaksi ja oppimansa reflektiojaksi. Tätä voivat edesauttaa ryhmien ja yhteistoiminnallisten menetelmien hyödyntäminen oppimisessa yleensä ja erityisesti tiedon tuottamisessa (ks. Piekkari & Repo-Kaarento 2001 ja Öystilä 2001). Tulevien tutkintojen yliopistopedagogisissa lähtökohdissa ei saisi pihistellä; oppimisen edistämisen tulisi kulkea uusien kandidaatin- ja maisterintutkintojen suunnittelun itseoikeutettuna lähtökohtana.

### *Lähteet:*

- Ihonen, M. 2002. Onko yliopisto-opetusta olemassa? Luento yliopistopedagogiikan koulutuksessa 26.9.2003. Tampereen yliopisto.
- Järvinen-Taubert, J. 1998. Tarvitseeko työelämä kriittisiä työntekijöitä? Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Mattila ym. 2002. Yliopistojen kaksipuolaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 39.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2001. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 308–326.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Julkaisussa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.
- Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opiskelun haasteena. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.



## II OSA

# OHJAUKSEN JA ARVIOINNIN KEHITTÄMINEN



## TOIMINNALLISEN OPETUKSEN PERUSTAN RAKENTAJIA

-John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb  
ja Jack Mezirow

Artikkelissani tarkastelen toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen tutkijoiden eri aikoina ja eri konteksteissa kehittämiä lähestymistapoja. Aluksi esittelemäni klassikot ovat John Dewey, Kurt Lewin, Jacob L. Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Klassikoiden valinta perustui siihen, että he kaikki ovat määritelleet oppimisen laajasti sisällyttäen siihen toiminnan tai pyrkimyksen muutokseen. Teoreetikkojen esittelyn jälkeen tarkastelen toiminnallisen oppimisen *periaatteita* ja sitä, *miten* ne ovat esillä esittelemieni toiminnallisen oppimisen edustajien lähestymistavoissa.

Deweytä pidetään kokemuksellisen oppimisen perustajana. Hänen käsityksistään ovat myöhemmät oppimisen tutkijat, esimerkiksi Moreno, Kolb ja Mezirow, saaneet vaikutteita. Vaikka Dewey kirjoitti pääteoksensa jo 1900-luvun alkupuolella, ovat hänen ajatuksensa teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen yh-

distämisestä edelleenkin ajankohtaisia. Dewey pyrki yhdistämään tarkoituksen, tekemisen ja ajattelun. Lewin kehitti ryhmän toiminnallista ohjaamista, ja häntä pidetään erityisesti toimintatutkimuksen pioneerina. Lewinin teoriassa korostuu aktiivinen ryhmän toimintaan osallistuminen opittaessa uusia tietoja, taitoja ja asenteita. Moreno kuuluu sosiaalipsykologian klassikoihin, joka kehitti psykodraamaa, mutta hänen vaikutuksensa myös opetukseen on merkittävä. Hän toi siihen draamallisen laadun, ja tällä hetkellä opetuksessa paljon käytetyt rooliharjoitukset ovat lähtöisin Morenolta.

Kolb kehitteli kokemuksellisen oppimisen teoriaansa muun muassa Deweyn ja Lewinin teorioiden pohjalta. Kolb ei pyrkinyt luomaan vaihtoehtoista oppimisen teoriaa, vaan kokonaisvaltaisen ja kokoavan oppimisen teorian (Kolb 1984, 21). Kolb esittelee kokemuksellisen oppimisen teoriansa ratkaisuna moniin aikuiskasvatuksen ja yhteiskunnan ongelmiin. Kolbin oppimissykli esitetään usein liiankin itsestäänselvänä ja yksinkertaistettuna kokemuksellisen oppimisen teorian kiteytyksenä. Sitä on sovellettu myös liiketaloustieteeseen ja kuvattu organisaatioita koskevissa tarkasteluissa organisaation oppimisen teoriaa. Kolbin kehittämään kokemuksellisen oppimisen teoriaan viitataan usein myös kun puhutaan ohjauksen tai työnohjauksen teoriasta.

Mezirow kehitteli Habermasin pohjalta emansipatorisen oppimisen teorian. Vaikka hänen käsityksensä aikuisten oppimisesta ja koulutuksesta muodostavat varsin yhtenäisen kokonaisuuden, teorian sisällä on ristiriitaisuuksia ja epäselvyyksiä, joita Mezirow itse ei ole täsmentänyt. Mezirow tulkitseekin Habermasia melko vapaasti sovittaen teoriaa omiin intresseihinsä. Mezirowia on arvosteltu myös siitä, että hän keskittyy tarkastelemaan vain aikuisten oppimista ja että hän yliyleistää erityisesti naisten tiedostamisryhmien kokemukset ja muodostaa niiden pohjalta oppimisen teoriansa. Mezirowin ansio on kuitenkin sii-

nä, että hän pitää kriittistä reflektiota niin instrumentaalisen kuin kommunikatiivisenkin oppimisen ydinominaisuutena. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 172–175.)

Kuvaamieni klassikoiden teoreettiset lähestymistavat on kehitelty eri aikoina ja erilaisissa konteksteissa. Kuitenkin niillä on yhtymäkohtia, joista voi löytää toiminnallista oppimista edistäviä periaatteita. Nämä periaatteet edistävät toiminnallisen ja teoreettisen opetuksen yhdistämistä, ja niitä voi soveltaa myös formaaliin, esim. yliopisto-opetukseen. Tästä syystä valitsin edellä mainitsemani viisi teoreetikkoa tarkasteluni kohteeksi.

## John Dewey – toiminnan ja teorian suhde

John Dewey (1859–1952) ehdotti jo 1900-luvun alussa tiedollisen ja käytännöllisen opetuksen yhdistämistä siten, että opetuksessa yhdistyisivät tarkoitus, tekeminen ja ajattelu. Dewey mainitaan kokemuksellisen oppimisen, reflektiivisen ajattelun ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen perustajana (ks. Miettinen 1998, 84–85). Deweyn mukaan edistyksellisessä opetuksessa tulee saada yhteys oppijan henkilökohtaiseen kokemukseen. Mikä kokemus tahansa ei ole kasvattava, vaan kokemuksella tulee olla positiivinen vaikutus uusien kokemusten hankkimiseen. Kokemuksen välttämättömyyden korostaminen ei riitä, ei edes toiminnallisuuden korostaminen kokemuksessa, vaan kaikki riippuu hankitun kokemuksen laadusta. Jokaisella kokemuksella tulee olla kaksi aspektia: hyväksyttävyyys ja kokemuksen vaikutus myöhempiin kokemuksiin. (Dewey 1938, 25–28.)

Deweyn mukaan kreikkalainen filosofia yhdisti aktiivisuuden ja tietämisen, mutta erotti aktiivisuuden toiminnasta, toisin sanoen valmistamisesta ja tekemisestä. Tiedon ja toiminnan erottaminen asetti klassiselle filosofialle tiedonkäsityksenä erityisen tehtävän. Tieto pyrki paljastamaan todellisuuden, olevai-

sen sinänsä ja itsessään. Käytännöllinen on muutoksen aluetta ja muuttuva on aina kontingenttia, siinä on mukana satunnainen tekijä, jota ei voi eliminoida. Jos jokin muuttuu, muuttuminen – koska se ei ole varmaa – on vakuuttava näyttö siitä, että se ei ole myöskään todellista tai täydellistä olevaista. Tästä seurasi, että käytännön aliarvioimiselle annettiin filosofinen, ontologinen oikeutus. Pyrkimys varmuuteen on määrännyt ihmisen perusmetafysiikan. Sama oppi määritteli myös tietoteorian peruspremissit, sillä varman tiedon täytyy olla suhteessa johonkin, joka on ennalta tai olemuksena olemassa. Ihmisellä ei varsinaisesti voi olla tietoa asioista, joiden tuottamisessa hän on itse mukana, sillä tällaiset asiat eivät edellä toimintaa, vaan tulevat sen jälkeen. Toimintaan liittyvä muodostaa arvailujen ja todennäköisyyksien alueen erotuksena rationaalisesta varmistuksesta, jota pidetään todellisen tiedon luonteena. Ihminen on niin tottunut erottamaan tiedon tekemisestä, ettei hän huomaa, miten tämä ero suuntaa käsityksiä mielestä, tietoisuudesta ja käsitteellisestä tutkimuksesta. (Dewey 1964, 262–266; Dewey 1999, 22–27.)

Tarve sovittaa yhteen tiedolliset tulokset sekä korkeimman hyvän ymmärtäminen ja kokeminen syntyi 1600-luvulla, kun uudet tutkimusmenetelmät aiheuttivat uudenlaisen käänteen luontokäsityksissä. Samalla ei kuitenkaan ilmennyt minkäänlaista aikomusta irtautua perinteestä, jonka mukaan arvojen pätevä asema on määriteltävä tiedon avulla. Moderni filosofia hyväksyi uuden tieteen tulokset, mutta säilytti antiikin ajattelun periaatteet: turvallisuus löytyy vain muuttumattomasta, tieto on ainoa tapa saavuttaa luontainen varmuus, käytännöllinen toiminta on vähemmän tärkeää ja sitä tarvitaan vain ihmisen eläimellisen luonteen vuoksi ja toimeentulon hankkimiseksi. Dewey pohti paljon älyllisen ja kokemuksellisen oppimisen eroja ja yhtäläisyyksiä. Kokemuksen väheksyminen suhteessa rationaaliin tieteseen liittyi myös suhtautumiseen kehoon ja aisteihin. Teoria ja kokemuksen väheksyminen jäivät elämään senkin jäl-

keen kun kokemuksesta oli tullut kokeellista siinä mielessä, että sitä ohjasi ymmärrys edellytyksistä ja niiden seurauksista. (Dewey 1999, 50–51.)

Deweyn mukaan vähättelevä suhtautuminen käytäntöön muuttuisi, jos sitä ajateltaisiin aina mahdollisimman laajassa merkityksessä ja luovuttaisiin totutusta kaksinaisuudesta korkeampien ja alempien arvojen välillä. Teorian ja käytännön erottaminen ja siitä johtuva absoluuttisen varmuuden etsintä sen sijaan, että pyritäisiin käytännössä turvaamaan hyvän olemassaolo kokemuksessa, ovat vieneet huomiota ja voimavaroja tehtävistä, joiden suorittaminen tuottaisi selviä tuloksia. Tärkein seikka arvojen konkreettisessa turvaamisessa on se, että toiminnan metodeja parannetaan. Kuitenkaan pelkkä toiminta ja sokea pyrkimys eivät johda mihinkään. Edellytyksiä, joista tulokset riippuvat, voi säädellä vain rationaalisesti suunnatulla toiminnalla, jossa otetaan selvää edellytyksistä, tarkkaillaan seuraussuhteita sekä laaditaan ja toteutetaan suunnitelmat tämän tiedon perusteella. (Mt., 37–38.)

Dewey yhdisti reflektion ja kokemuksen ottamalla lähtökohdakseen käytännöllisen elämäntoiminnan analyysin. Deweyn mukaan ei-reflektiivinen, vakiintuneisiin toimintatapoihin ankuroituva kokemus on hallitseva ja tyypillinen inhimillisen kokemuksen laji. Reflektiivinen kokemus kasvaa sen riittämättömyydestä ja ristiriitaisuudesta. Deweyllä reflektiivisen oppimisen lähtökohtana ei ole pelkästään kokemus, vaan totunnaisten toimintatapojen murtumisesta johtuvan ongelmatilanteen ratkaiseminen kokeellisella toiminnalla. Integroivana perusteena on elämäntoiminta ja oppiminen, jota tarvitaan ongelmien ratkaisemiseksi. (Miettinen 1998, 87.) Reflektio ja toiminnallisuus yhdessä edistävät sitä, mikä on kasvatuksen ihanteellinen tavoite eli kyky itseohjautuvuuteen (Dewey 1938, 64, 71).

Reflektiivisen ajattelemisen kehittymistä tukee se, että jo-  
kaista uskomusta ja tiedon oletettua muotoa pohditaan aktiivi-  
sesti ja huolellisesti (Dewey 1960, 9). Deweyn mukaan reflektiiv-  
isen ajattelun tulee aina yhdistyä toimintaan ja sen tehtävänä  
on muuntaa tilanne, jossa on koettu epäselvyyttä, ristiriitaa tai  
muunlaista häiriötä, tilanteeksi, joka on selkeä ja harmoninen.  
Reflektiivisen ajattelun funktio ei ole vain selviytymistä ympä-  
ristön olosuhteissa, vaan pikemminkin sellaisen tavan tutkimis-  
ta, jonka avulla hankitaan niihin tehokkaammat ja hyödyllisem-  
mät selviytymisstrategiat tulevaisuudessa. (Campbell 1995, 57.)

Deweyn keskeinen käsite on uusi tai edistyksellinen kasva-  
tus. Hänen mukaansa siinä on yksi pysyvä viitekehys: yhteys  
kasvatuksen ja henkilökohtaisen kokemuksen välillä. Usko, että  
kaikki aito kasvatus syntyy kokemuksen kautta, ei tarkoita sitä,  
että kaikki kokemukset olisivat aidosti ja samalla tavalla kasvat-  
tavia. Kokemus ja kasvatus eivät voi korvata toisiaan, sillä jotkut  
kokemukset ovat väärinkasvattavia. Kaikki sellaiset kokemukset  
ovat väärinkasvattavia, jotka estävät seuraavan kokemuksen syn-  
tymisen. Sellaiset kokemukset saattavat synnyttää herkkyyden ja  
vastaanottokyvyn puutetta, mikä rajoittaa mahdollisuutta hank-  
kia rikkaampia kokemuksia tulevaisuudessa. Vaikka kokemus li-  
säisi henkilön automaattista taitoa tietyssä suunnassa, se voisi  
silti kaventaa myöhemmän kokemuksen kenttää. (Dewey 1938,  
25–26.)

Kokemus saattaa tuottaa välitöntä mielihyvää ja edistää siitä  
huolimatta väärän asenteen syntymistä. Toisaalta kokemukset  
voivat olla niin kaukana toisistaan, että vaikka ne olisivat hyväk-  
syttäviä ja sinänsä jännittäviä, ne eivät linkity kumulatiivisesti  
toisiinsa, ja energia hajoaa. Jokainen kokemus saattaa olla elävä  
ja mielenkiintoinen, ja silti kokemusten yhdistymättömyys saat-  
taa tuottaa sellaisia tapoja, joiden seurauksena on kykenemättö-  
myys kontrolloida tulevia kokemuksia. Sellaisissa olosuhteissa,  
joissa kokemukset otetaan annettuina, ei voida puhua itseohjau-



tuvuudesta. Deweyn mielestä on suuri virhe olettaa, ettei perinteinen kasvatus tuottaisi kokemuksia. Kokemuksia tuotetaan ja saadaan, mutta ne ovat vääränlaisia. Esimerkiksi perinteisen luokkahuoneopetuksen jälkeen opiskelijoille ei kehity päättelykykyä tai kykyä toimia mielekkäästi uusissa tilanteissa. Dewey korostaa sitä tosiasiaa, että perinteisissä kouluissa opiskelijat hankkivat kyllä kokemuksia, mutta kokemuksilla on puutteellinen ja väärä luonne, niiltä puuttuu yhteys tulevaan kokemukseen. (Mt., 27–28.)

Dewey korosti kokemuksen *jatkuvuutta*. Kokemuksellisen jatkuvuuden periaate tarkoittaa sitä, että jokainen kokemus kantaa mukanaan jotain taakse jääneestä ja muovaa jollakin tavalla myöhemmin seuraavien kokemusten laatua. (Mt., 35.) Deweyn mukaan kasvu tai kasvaminen kehittymisenä, ei vain fyysisesti vaan myös älyllisesti ja moraalisesti, on yksi esimerkki jatkuvuuden periaatteesta. Kasvu saattaa saada monia erilaisia suuntia. Kasvu sinänsä ei ole kylliksi, vaan ihmisen täytyy määritellä suunta, jossa kasvu tapahtuu ja päämäärä, johon se pyrkii. On pohdittava sitä, luoko kasvu ehtoja myöhemmälle kasvulle vai estääkö se tässä suunnassa kasvun valinnutta henkilöä saamasta tilaisuuksia, ärsykyitä tai mahdollisuuksia jatkuvaan kasvuun uudessa suunnassa. Ja mikä on tiettyyn suuntaan tapahtuneen kehityksen vaikutus asenteisiin ja tapoihin? Jokainen kokemus on muuttava voima. Kokemusta voidaan arvioida vain sillä perusteella, mitä se on muuttamassa. Jokaisella aidolla kokemuksella on aktiivinen puoli, joka muuttaa jossain määrin niitä objektiivisia ehtoja, joissa kokemus hankitaan. Ihmiset elävät syntymästä kuolemaan henkilöiden ja asioiden maailmassa, joka on suuressa määrin sellainen, millaiseksi sen aiemmat sukupolvet ovat tehneet. Kokemus ei synny tyhjiössä. (Mt., 38–40.)

Kokemus on aidosti kokemus vain silloin kun objektiiviset ehdot alistetaan sille, mitä tapahtuu kokemusta hankkivissa yksilöissä. Kasvatuksellisessa funktiossa kokemuksen toinen tärkeä

periaate on *vuorovaikutus*. Vuorovaikutus tekee sisäiset, subjektiiviset ehdot tasa-arvoisiksi ulkoisten ehtojen kanssa osana kokemusta. Jokainen kokemus on näiden kahden ehdon vuorovaikutusta. Tämä vuorovaikutus syntyy aina tiettyssä tilanteessa. Se, että yksilöt elävät maailmassa, tarkoittaa sitä, että he elävät tilanteiden sarjassa ja vuorovaikutuksessa sekä asioiden ja muiden ihmisten välillä. Tilanteen ja vuorovaikutuksen käsitteet liittyvät toisiinsa. Kokemuksesta tulee aina tietynlainen, mikä johtuu yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksesta. (Mt., 42.)

Ohjaajan tehtävänä on tuottaa sellaisia kokemuksia, jotka vapauttavat opiskelijat toimintaan ja ylittävät pelkän välittömän mielihyvän hakemisen edistäessään ja mahdollistaessaan tulevien kokemusten hankkimisen. Riippumatta siitä, haluaako tai tarkoittaako oppija sitä vai ei, jokainen kokemus elää myöhemmissä kokemuksissa ja vaikuttaa niiden laatuun. Kokemuksellisen opetuksen keskeinen ongelma on se, kuinka valita sellaiset kokemukset, jotka elävät hedelmällisesti ja luovasti seuraavissa kokemuksissa. Mitä täsmällisemmin ja vakavammin pidetään kiinni siitä, että oppiminen on kehittymistä kokemuksesta, kokemuksen avulla ja kokemusta varten, sitä tärkeämpää on antaa kokemukselle selkeät käsitteet. Ryhmän ohjaaminen ei voi olla suunnittelematonta improvisaatiota (Mt., 28). Kokemuksellisuus ei tarkoita umpimähkäistä ja päämäärätöntä toimintaa, vaan se edellyttää ajattelun ja tiedon ohjausta (Dewey 1999, 237).

Jatkuvuuden ja vuorovaikutuksen periaatteita ei voi erottaa toisistaan. Ne ovat kokemuksen sekä pitkittäis- että sivuttaisaspekteja. Jatkuvuus ja vuorovaikutus yhdessä tuottavat mittarin kasvatukselliselle merkittävyydelle ja kokemuksen arvolle. Jatkuvuuden periaate kasvatuksellisessa sovelluksessaan merkitsee sitä, että tulevaisuus pitää ottaa huomioon kasvatusprosessin jokaisessa vaiheessa. Jokaisen kokemuksen pitäisi valmistaa henkilöä myöhempiin, laadultaan syvempiin ja laajempiin kokemuk-

siin. On väärin olettaa, että eri alojen taitojen ja tietojen oppiminen automaattisesti kehittää valmiutta niiden oikeaan ja tehokkaaseen käyttöön myöhemmissä tilanteissa, jotka ovat erilaisia kuin ne, joissa tiedot ja taidot on hankittu. (Dewey 1938, 44–47.)

Deweyn mukaan koulutuksella ja opetuksella on mahdollista saada ymmärtävä toiminta yleisesti vakiinnutetuksi, ja että se on avain sosiaalisten uudistusten toteuttamiseen. Hän totesi, että koulutuksen käytäntöjä hallitsee pysyvien johtopäätösten pönttääminen, ei ymmärryksen kehittäminen toiminnan metodina. Keskittyminen teknisten ja mekaanisten taitojen harjoitteluun yhtäällä ja abstraktin tietovaraston kartoittamiseen toisaalla on esimerkki siitä, mikä merkitys on tiedon ja toiminnan, teorian ja käytännön erottamisella. Niin kauan kuin tieto ja käytäntö erotetaan, jatkuu tavoitteiden jakautuneisuus ja energian tuhlaaminen. Koulutuksen tila on tästä hyvä esimerkki. (Dewey 1999, 220.) Usein ongelmana perinteisessä opetuksessa on se, että oppiaine opitaan toimintakontekstista erillään. Ei ole hyötyä saada tietoa maantieteestä tai historiasta tai oppia lukemaan ja kirjoittamaan, jos tässä prosessissa oppija ”menettää oman sielunsa”: oppija menettää kyvyn soveltaa oppimaansa, menettää kyvyn arvioida opittua ja ennen kaikkea hän menettää kyvyn yhdistää oppimansa tuleviin kokemuksiinsa (Dewey 1938, 49–49).

Toiminnallisuus opetuksessa ei tarkoita ajattelun eliminointia; ajattelun operationaalisen määrittelyn ja testaamisen näkökulmasta ajatuksilla on kokemuksellinen alkuperä ja luonne. Kyse on toteutetusta toiminnasta, ei ulkoapäin aiheutettujen aistimusten vastaanottamisesta. Oppiminen etenee reflektoidulla, ajattelemalla, mutta ajattelu ei tarkoita vain mieleen suljettua ajattelua. (Dewey 1999, 103, 111.) Ajatukset, jotka ovat suoritettavien operaatioiden suunnitelmia, ovat maailmaa muuttavaa toimintaa, eikä ajattelua ja sen testaamista pidä eristää toi-

minnasta. Toisaalta inhimillisessä kokemuksessa on ajatuksille ja merkityksille annettava arvoa ja muodostettava ja käytettävä niitä jatkuvasti osana kokemusta (mt., 124–125). Dewey korostaa ongelman määrittelyn merkitystä ajatteluprosessille. Ongelma ohjaa tiedon hankintaa ja toiminnan edellytysten tutkimista. Jos ongelma on määritelty väärin, ratkaisun ehtojen etsintä suuntautuu virheellisesti. (Dewey 1991, 112.)

Ajattelu ei ole jonkin luonnosta erillisen älyksi tai järjeksi nimetyn asian ominaisuus, vaan se on tapa ohjata ulkoista toimintaa. Ajatukset ovat ennakoivia suunnitelmia, jotka toteutuvat rekonstruktioina todellisuuden aikaisemmista edellytyksistä. Ne eivät ole mielensisäisiä ominaisuuksia, jotka vastaavat olevaisia ennalta annettuja piirteitä tai a priori kategorioita, jotka tuodaan aisteihin kertaheitolla ennen kokemusta, jotta kokemus tulisi mahdolliseksi. Ajatusten aktiivinen voima on todellista, mutta ajatuksilla on operatiivista voimaa konkreettisissa koetuissa tilanteissa. Ajatusten tietoisesti ohjaama inhimillinen kokemus kehittää omia kriteereitään ja jokainen niiden avulla konstruoitu uusi kokemus on mahdollisuus saada uusia ajatuksia ja oivalluksia. Ajatusten ytimenä on siis toiminta. (Dewey 1933, 17–19.) Tietämisen ja tekemisen erillisyys katoaa, kun ymmärretään, että tiedolle välttämätön kokemus on mukana tiedon objektissa. Tämä mahdollistaa ja edellyttää teorian, jossa tietäminen ja toiminta ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa (Dewey 1999, 188). Jo Dewey puhui siitä, että kasvatuksessa on kysymys vapaan toiminnan määrästä ja laadusta, ja sitä koulutajan täytyy pohtia ihmisen kehityksen jokaisessa vaiheessa. Älyllisyyttä ja kokemuksellisuutta ei voi erottaa toisistaan (Dewey 1964, 262–266).

Deweyn mukaan sosiaalinen kontrolli on keskeinen käsite silloin, kun käsitellään oppimista vuorovaikutuksen kautta. Jokainen ihminen elää tietyn sosiaalisen kontrollin alla ja tiettyjen pelisääntöjen mukaan tuntematta vapauttaan erityisesti uhatuks-

si. Tilanne, johon ihminen on sitoutunut, vaikuttaa yksilöllisten toimintojen kontrolliin. Esimerkkinä voi olla yhteistoiminta, johon kaikki ryhmän jäsenet ottavat osaa. Sellaisissa tapauksissa ei kyseessä ole vain yksilön tahto sääntöjen määräämisessä, vaan koko ryhmän muuttuva henki. Kontrolli on sosiaalinen, ja yksittäiset ihmiset ovat osa ryhmää, eivät sen ulkopuolella. Ryhmässä voi tietenkin olla tilanteita, joissa auktoriteetti tekee intervention tai harjoittaa suoraa kontrollia. Näiden lukumäärä ei kuitenkaan saisi olla suuri niihin tilanteisiin verrattuna, joihin kaikki ottavat osaa ja joissa harjoitetaan kontrollia. Tärkeää on se, että opettaja ryhmän auktoriteettina ei ole pelkästään henkilökohtaisen tahtonsa julistaja, vaan että hän ryhmän ohjaajana harjoittaa kontrollia koko ryhmän intressien edustajana. Ohjaajan tulee pyrkiä poistamaan sellaiset tilanteet, joissa hänen on harjoitettava auktoriteettia henkilökohtaisella tavalla omien intressiensä vuoksi. (Dewey 1938, 53–54.)

Deweyn mukaan opetukseen kuuluva sosiaalinen kontrolli tulee nähdä sosiaalisena toimintana, johon kaikilla yksilöillä on mahdollisuus vaikuttaa ja josta kaikki kantavat vastuun. Aito yhteisöelämä pohjautuu ihmisten luonnolliseen sosiaalisuuteen. Tosin yhteisöelämä ei organisoidu kestäväällä tavalla pelkästään spontaanisti, vaan vaatii suunnittelua. Kouluttaja on vastuussa oppisisällöistä. Niiden avulla on mahdollista valita toimintoja, jotka johtavat sosiaaliseen organisoitumiseen, jossa kaikilla yksilöillä on mahdollisuus vaikuttaa ja jossa toiminnat, joihin kaikki osallistuvat, muodostavat pääasiallisen kontrollin. (Mt., 56.)

Kouluttajan tehtävänä on selvittää yksilöiden kyvyt ja tarpeet. Samaan aikaan hänen pitää tuottaa oppimisen edellytykset eli järjestää sellaiset ehdot, jotka tuottavat sisältöä sellaisia kokemuksia varten, jotka tyydyttävät yksilöiden tarpeet ja kehittävät heidän kykyjään. Suunnitelman täytyy olla kyllin joustava salliakseen vapauden yksilölliseen kokemukseen ja riittävän tiukka edistääkseen jatkuvaa kehittymistä. Periaate, että kokemuksen

kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksen kautta, tarkoittaa sitä, että kasvatus ja oppiminen on olennaisesti sosiaalinen prosessi. Tämä laatu todennetaan samassa määrin kuin ihmiset muodostavat yhteisöllisen ryhmän. Dewey tähdentää, että on absurdia jättää opettaja ryhmän ulkopuolelle, sillä hänellä on vastuu vuorovaikutuksen johtamisesta ryhmässä. Kun kasvatus perustuu kokemukselle ja kun kasvattava kokemus nähdään sosiaalisena prosessina, opettaja menettää roolinsa ulkoisena johtajana ja siirtyy ryhmätoimintojen johtajaksi. (Mt., 58–59.) Opettajan kyky ohjata ryhmää edistää vapautta, ei rajoita sitä. Opettajan ei siis tule pelätä puuttumista oppimisprosessiin (Mt., 64, 71).

Deweyn mukaan ohjaajan tehtävänä on varmistaa, että opetuksessa käsiteltävä ongelma syntyy kokemuksen ehdoilla, on ongelma tässä hetkessä ja on opiskelijoiden käsitettävissä. Lisäksi ohjaajan tulee varmistaa, että ongelma edistää oppijassa aktiivisuutta tiedonhakuun ja uusien ideoiden tuottamiseen. Uudet tosiasiat ja ideat syntyvät näin aiempien kokemusten pohjalta tilanteessa, jossa esiintyy uusia ongelmia. Oppimisprosessi on näin jatkuva spiraali. (mt., 72–74.) Vaikka opettaja ymmärtää oppimisen ohjaajaksi ja yhteistyökumppaniksi, hän toimii myös auktoriteettina ja ryhmätoiminnan johtajana.

## Kurt Lewin – toiminta ja sen ohjaaminen

Kurt Lewin (1890–1947) oli teoreetikko, joka Deweyn tapaan korosti käytännön merkitystä; teoreetikot ja käytännön toimijat jakavat yhteisen intressin todellisuuden ja toiminnan ymmärtämisessä. Lewin vaikutti hyvin paljon siihen, että kokemuksellisia lähestymistapoja ryhdyttiin käyttämään ryhmien käyttäytymisen tutkimuksessa. Lewinin tutkimuksesta suuri osa korostaa aktiivista osallistumista ryhmän toimintaan opittaessa uusia taitoja, tietoja ja asenteita. Hänen mukaansa oppiminen on tehok-

kainta ryhmissä, joissa jäsenet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja jossa he voivat yhdessä reflektoida keskinäisiä kokemuksiaan. Tällä tavoin ryhmän jäsenet voivat sytyttää toistensa luovuuden ja oppia myös ryhmädynamiikasta. Toiminnan teoria on teoria siitä, mitä toimintoja tarvitaan saavuttamaan haluttu lopputulos annetussa tilanteessa. Lewin tähdensi olemassa olevan tiedon soveltamista ryhmän johtajien ja jäsenten koulutukseen, jotta voitaisiin kehittää demokraattisten ryhmien toimintaa. (Johnson & Johnson 1987, 15–16.)

Ryhmädynamiikan alueella Lewin keskittyi kolmeen asiaan: kokeellisen metodologian käyttöön, teorian kehittämiseen ja siihen periaatteeseen, että teoria ja tutkimus ovat tärkeitä sosiaaliselle käytännölle. Koko uransa ajan Lewin työskenteli rakentaakseen empiriaan perustuvan teorian ihmisen käyttäytymisestä. Hänen mukaansa sosiaalipsykologinen teoria tuottaisi ymmärrystä sosiaaliseen toimintaan. Lewin sekä hänen kollegansa ja opiskelijansa ovat edistäneet kokemuksellista oppimista ryhmäteorian ja ryhmätaitojen alueella. Eräs Lewinille tyypillinen piirre oli etsiä arvokkaita käsitteitä ja periaatteita tarkkailemalla omia ja toisten ihmisten kokemuksia. Opiskelijat ja kollegat oppivat Lewiniltä, kuinka tärkeää on omien kokemusten tutkiminen. Kokemuksia tutkimalla on mahdollista löytää ryhmän kehittymisen ja toiminnan periaatteet. Lewinin tutkimuksesta suuri osa painotti sitä, että yksilön on tärkeitä toimia aktiivisesti ryhmissä oppiakseen uusia taitoja, kehittääkseen uusia asenteita ja hankkiakseen uusia tietoja ryhmistä. Lewin korosti oppijoiden ja tutkijoiden vuorovaikutusta merkittävänä palaute- ja oppimistilaisuutena kaikille osapuolille. Erityisesti Lewin korosti ryhmäpalautteen voimaa. Siten toiminta, tutkimus ja oppiminen yhdistyvät. (Lewin 1948, 211.)

Lewin perusteli toiminnan ja tutkimuksen yhdistämistä sillä, että sosiaalista tilannetta voidaan ymmärtää parhaiten, jos tilannetta yritetään ensin muuttaa ja sitten havainnoidaan muu-

toksen vaikutukset. Kysymys on siitä, että tavallisissa oloissa näkymätön tulee muutoksen avulla näkyväksi. Lewin halusi kieltää, että ryhmän toiminnallinen ohjaaminen ja toimintatutkimus olisi missään suhteessa vähemmän tieteellistä tai alempaa kuin puhdas sosiaalitiede. Lewiniä pidetäänkin osallistavan tutkimuksen ja erityisesti toimintatutkimuksen pioneerinä. (Lewin 1947, 150–151.)

Lewinin mukaan monilla vuorovaikutuskanavilla ei ole alkua eikä loppua, vaan ne ovat luonteeltaan kehämäisiä. Lisäksi vuorovaikutuskanava voi olla osa toista kehämäistä prosessia. Organisoitu sosiaalinen elämä on täynnä tällaisia kehämäisiä prosesseja. Jotkut näistä prosesseista vastaavat palautesysteemejä, jotka osoittavat tietynlaista itsesäätelyä. Lewin otti esille yhden näistä systeemeistä esimerkkinä ryhmän ohjaamisen tai itsearvioinnin ongelmista. Suunniteltu sosiaalinen toiminta syntyy tavallisesti enemmän tai vähemmän epämääräisestä ajatuksesta. Kohde syntyy unenomaisena hahmona tai toiveena, jota tuskin voi nimittää päämääräksi. Tullakseen realistiseksi ja kyetäkseen ohjaamaan toimintaa täytyy kehittää jotakin, jota voi kutsua suunnitelmaksi. Muuntaminen ideasta suunnitelmaksi ryhmän osallistavassa ohjaamisessa vaatii seuraavia toimenpiteitä, joiden tulee edellyttää toimintaa. (Mt., 147.):

1. Kohteen selkeyttäminen.
2. Tavoitteeseen johtavan polun löytäminen eli käytettävissä olevien menetelmien valinta.
3. Toimintastrategian kehittäminen.

Suunnittelu alkaa tavallisesti *yleisideasta*. Syystä tai toisesta näyttää houkuttelevalta saavuttaa tietty tavoite. Tavoite ja se, kuinka se saavutetaan, ei ole täsmentynyt. Niin ollen ensimmäisessä vaiheessa tulee huolellisesti tutkia ideaa käytettävissä olevien keinojen valossa. Tilannetta on toistuvasti tutkittava arvioiden. Jos suunnittelun ensimmäinen vaihe onnistuu, on tuloksena



yleissuunnitelma tavoitteen saavuttamiseksi ja päätös toiminnan ensimmäisestä vaiheesta. Tavallisesti myös alkuperäinen idea on uudistunut. Seuraavassa vaiheessa toteutetaan yleissuunnitelman ensimmäinen vaihe. Kehittyneessä ryhmän johtamisessa toinen vaihe edellyttää tosiasioiden hakemista ja arviointia sekä kokemusten reflektointia, jolla on neljä funktiota:

1. Sen tulee arvioida toimintaa osoittamalla, mitä on saavutettu ja onko odotukset alitettu vai ylitetty.
2. Sen tulee olla seuraavan vaiheen huolellisen suunnittelun perusta.
3. Sen tulee auttaa hiomaan yleissuunnitelmaa.
4. Sen tulee tarjota toimijoille oppimismahdollisuus.

Seuraava vaihe on kehittää suunnittelun, toimeenpanon ja kokemusten reflektoinnin spiraalimaista kehää. Tavoitteena on arvioida toisen vaiheen tulokset ja valmistella perusta kolmannen vaiheen suunnittelulle ja edelleen yleissuunnitelman muokkamiselle. Lewin kuvaa toiminnan etenemisestä vaiheiden spiraalina, jossa suunnittelun, toiminnan ja kokemusten reflektoinnin vaiheet vuorottelevat (Lewin 1958, 200–201). Toimintasuunnitelman hyväksyminen ei tarkoita sitä, että kaikki seuraavat vaiheet päätetään yksityiskohtaisesti etukäteen; vain ensimmäisen askeleen on oltava tiedossa. Kun ensimmäinen toimintavaihe on toteutettu, ei toinen vaihe seuraa automaattisesti. Sen sijaan tulee tutkia sitä, oliko ensimmäisen toimintavaiheen vaikutus odotetun kaltainen. Seurauksena saattaa olla se, että yleissuunnitelmaa muutetaan tai toteutetaan toinen vaihe. (Lewin 1947, 148.)

Tavoitteen realistisuutta ei kuitenkaan sovi samaistaa siihen reaalisuuden tasoon, jolla tavoitteenasettelu tapahtuu. Unelmassa ja toiveissa ihmisellä on suurempi liikkumisvapaus kuin todellisuuden tasolla, jossa ihminen joutuu ottamaan huomioon muiden ihmisten vallan sekä objektiiviset esteet. (Lewin 1951,

245–246; 1935, 174–178.) Kuitenkin vain osa unelmista on epärealistisia eli mahdottomia toteuttaa. Monet unelmat osoittautuvat realistisiksi, jos niiden toteutuminen asetetaan tavoitteeksi, jonka saavuttamiseksi tehdään kaikki mahdollinen. Lewinin mukaan tavoitteenasettelun realistisuus ei voi tarkoittaa vain sitä, että liikutaan menneessä, nykyisessä tai tulevassa todellisuudessa käymättä lainkaan toiveiden ja kuvitelmien epätodellisella tasolla. Jos ihminen rajoittaa maailmansa totena pitämänsä, hänelle voi muodostua epärealistinen käsitys siitä, mitä maailma voisi olla eli mitä kaikkea siinä olisi mahdollista toteuttaa toiminnan avulla. Kasvatus realistisuuteen ei siis edellytä mielikuvituksen supistamista, vaan sen laajentamista ja rikastuttamista. (Eskola 1985, 129–130.)

Lewinin sosiaalipsykologisten kokeiden yksi pääteema on ryhmäpäättös, joka on keskeistä toiminnalle. Ryhmäpäättös tarkoittaa yksilön tavoitteiden ja toiminnan muutosta ryhmänormien alaisuudessa ja niiden säätelynä. Lewinin ryhmäpäättöstä ja sosiaalista muutosta koskevan teorian mukaan olennaista on määrittää muutoksen sosiaalinen ympäristö vuorovaikutuskanavineen ja prosesseineen. Ryhmää tutkiessaan Lewin puhui portinvartijoista, joiden arvojen ja toiminnan muutosten kautta koko ryhmän toiminta muuttuu. Portinvartijat toimivat muutosagentteina yksilön elämänkentän ja ulkomailman välillä. Esimerkiksi pedagogit tai psykologit voivat tehdä interventioita luodakseen muutosta. (vrt. Näslund 1998, 114.) Muodollisen päätösvallan suoman portinvartija-aseman lisäksi portinvartijoita kehittyvät vaikutusvaltaisista persoonallisuuksista (Lewin 1942).

Lewin ei määrittele portinvartijaa täsmällisesti vaan esimerkinomaisesti kuvaillen. Hän ei myöskään puhu suoraan portinvartijan vallasta eikä vaikutusvallasta, vaan portinvartijan arvoista ja uskomuksista, jotka määräävät asiat ja ihmiset, jotka pääsevät portista läpi. Portinvartijan joko myönteinen tai kielteinen

suhtautuminen johonkin asiaan muodostuu vallitsevaksi kannanotoksi portintakaisessa sosiaalisessa elämässä. Yksilön elämässä portin läpäisy merkitsee sosiaalista tukea uudessa toimintakentässä. Samoin uutta ideaa tuetaan ja sen toteuttamista edistetään kaikin mahdollisin keinoin, kun se on hyväksytty. (Lewin 1958, 199–200; Kalliola 1996, 60–67.) Lewinin mukaan portinvartijoiden arvojen muutoksessa ja yleensä muutosprosessissa on kolme vaihetta:

1. Sulatetaan vallitsevat normit.
2. Siirrytään kohti uutta.
3. Jäädyytetään uusi toimintatapa.

Kysymyksessä on myös yksilötason muutos ja yksilön oppiminen. Lewinin teorian mukaan kaikissa muutoksen vaiheissa muutosta edistävät ryhmäkeskustelu ja ryhmäpäättös, joiden myötä ryhmän jäsenet uusia näkemyksiä kuultuaan tekevät yhdessä sitoumuksen uudentlaisesta toiminnasta. Lewinin kokeet osoittivat, että osallistuminen keskusteluun ja päätökseen johtavat useammin muutokseen kuin pelkkä asiantuntijaluennon kuunteleminen tai yksilöihin vetoaminen. (Lewin 1951, 228–229.)

Lewinin mukaan kaikki ihmiset tarvitsevat toimintaa kehittämiseen ja samanaikaisesti toiminnan reflektointia oppiakseen toiminnasta. Tilanteen ja toimintaympäristön merkitys on keskeinen Lewinin teoriassa. Käyttäytyminen (B) on henkilön (P) ja ympäristön (E) funktio,  $B = f(PE)$ . Lewinin mukaan henkilöön ja tilanteeseen liittyvät tekijät vaikuttavat aina yhdessä niin, että olisi mieleetöntä yrittää analysoida prosessin yleisiä lakeja kontrolloimalla tilannetekijöiden vaikutus. Inhimillisessä toiminnassa kysymys on aina henkilön ja tilanteen välisistä suhteista ja tämän kokonaisuuden rakenteista. (Lewin 1935, 241.)

Lewinin mukaan ryhmien johtamisesta puuttuvat usein saavutusten objektiiviset standardit ja tällä on kaksi vakavaa seurausta. Ihmiset, jotka ovat vastuussa ryhmien johtamisesta, ovat kykenemättömiä arvioimaan toimintaa realistisesti. Tällaisissa olosuhteissa tyytyväisyys tai tyytymättömyys tuloksiin on pääasiassa vain temperamenttikysymys. Toinen seuraus on se, että mitään oppimista ei tapahdu. Jos emme voi arvioida, onko toiminta johtanut eteenpäin vai taaksepäin, jos ei ole kriteereitä arvioida suhdetta yrityksen ja suorituksen välillä, mikään ei estä meitä päätyvästä väärin johtopäätöksiin tai rohkaisemasta väärin työtapoihin. Kokemuksellinen reflektio ja arviointi on edellytys kaikelle oppimiselle. (Lewin 1958, 200–201.)

Lewin korosti sitä, että vaikuttamisinterventioiden kaikki vaiheet on diagnostisoitava ja arvioitava huolellisesti, koska päätelmien laatu ja tarkkuus eivät voi ylittää sitä tasoa, jolla kaikki muutosprosessin vaiheet on analysoitu. Lewin esitti tiedon löytyvän toiminnasta ja korosti arvioinnin merkitystä. Lewin piti ongelmana sitä, että sosiaalisista ryhmätilanteista vastuussa olevat henkilöt eivät tiedä, mitkä ovat onnistumisen kriteerit ja mitä siis havainnoida realistisesti. Ilman tietoista arviointia kehittämistyö jää vaille suuntaa ja onnistumisen kriteereitä, joita Lewin piti oppimisen edellytyksinä. (Mt., 201)

Ryhmän ohjaajan on huolehdittava siitä, että metodi yhdistyy toiminnan organisointiin: metodi on osa palautejärjestelmää, joka yhdistää organisaation tehtäväalueen toimintaa luoviin alueisiin. Palaute on toteutettava siten, että ristiriita halutun ja varsinaisen suunnan välillä johtaa automaattisesti toiminnan korjaamiseen tai suunnitelman muuttamiseen. (Lewin 1947, 150.) Lewin korosti sitä, että koska ryhmäkäyttäytymistä on vaikea muuttaa myöhemmin ja koska sosiaalista kontrollia on vaikea saada ryhmään, ellei se ole ollut mukana alusta saakka, ryhmän johtamiseen on kiinnitettävä aluksi paljon huomiota (ks. Näslund 1998, 116).

Lewinin mukaan ohjaajan vastuulla ei ole vain tiedostaa ympäristön ehtojen vaikutus kokemukseen. Hänen tulee myös osata hyödyntää sekä fyysistä että sosiaalista ympäristöä edistääkseen arvokkaiden kokemusten syntymistä. Ryhmän ohjaaja oppii, millainen toiminta johtaa minkäkinlaisiin seurauksiin. Hän oppii myös kokeilemaan uusia käyttäytymismalleja, kokemaan seuraukset ja refleктоimaan kokemuksia voidakseen arvioida ja päättää, mikä toiminnan teoria on validi ja mikä täytyy muuttaa. Kokemuksellinen oppiminen on lähestymistapa, joka perustuu toiminnan teorioiden systemaattiseen kehittämiseen ja muokkaamiseen. Kaikilla ohjaajilla on useita toiminnan teorioita, yksi jokaista tyypillistä tilannetta kohti. Tämä ei tarkoita sitä, että ihminen olisi tietoinen toiminnan teorioistaan. Toiminta perustuu usein hiljaiseen tietoon – tietoon, jota ihmiset eivät kykene pukemaan sanoiksi. Koska ihmiset ovat harvoin tietoisia yhteyksistä toimintojen ja niiden seurausten välillä, monet heidän toiminnan teorioistaan toimivat automaattisesti. (Johnson & Johnson 1987, 17.)

## Jacob Levy Moreno – morenolainen toiminnan teoria

Jacob Levy Moreno (1889–1974) kehitti psykodraamaan perustuvan toiminnan teorian, sosiometrian sekä rooliteorian. Morenolaisen toiminnan teorian keskeiset periaatteet ovat tässä ja nyt -periaate (toiminta liittyy aina nykyhetkeen), tilan kolmiulotteisuus, vapaan toiminnan periaate sekä se, että ongelman käsittely sisältyy toiminnan kokonaisuuteen. (Moreno 1959, 11–13, 17–18.) Morenon ajatteluun vaikuttivat eksistentiaalinen filosofia, toiminnan teoria, nimenomaan Deweyn pragmatismi sekä psykoanalyttinen teoria tiedostamattomasta (Kellermann 1992, 37, 39).

Psykodraamassa olennaista on toisaalta intuitio ja toisaalta yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa ryhmä toimii vahvistajana. Psykodraamassa tutkitaan ihmisen kokemusmaailmaa ja kokemuksia, joita ei lähestytä pelkästään verbaalisesti, vaan käytetään hyväksi muita symbolisen ja käsitteellisen ilmaisun muotoja. Tässä ja nyt -hetken painottaminen tuottaa sen, että ainoastaan nykyhetken kokemuksia käsitellään, menneisyys on mukana tämän hetken kokemusmaailman historiallisuutena. (Holmes 1991, 7–13.) Tässä ja nyt -periaate on dialektinen käsite. Se on ainoa muoto, jossa menneisyyden ja tulevaisuuden tasot ovat tässä paikassa ja tällä hetkellä. Tässä ja nyt on saattanut olla monissa menneisyyksissä ja se saattaa siirtyä lukemattomiin tulevaisuuksiin. Toiminnan teoriaa Moreno laajensi tutkimustyönsä myötä myös ryhmäpedagogiikkaan. (Moreno 1959, 72.) Vähitellen psykodraaman käyttö laajentui terapiatyöstä koulutukseen ja työyhteisöjen kehittämistyöhön (ks. Blatner 1997, 30).

Morenoa voidaan pitää ryhmäterapeuttisen toiminnan keskuhenkilönä Yhdysvalloissa aina 1950-luvun alkuvuosiin asti. Sodan jälkeen alkoi ilmaantua uusia suuntauksia. Esimerkiksi dynaamisessa pienryhmien toiminnassa ja tutkimuksessa syntyi vilkas yhteistyö Lontoossa sijaitsevan Tavistock-klinikan kanssa, jossa W. R. Bion toimi ryhmätoiminnan keskeisenä asiantuntijana. (Nieminen-Saarenheimo 1981, 28–29.) Morenon ja Lewinin elämäntyöllä on paljon yhtymäkohtia ja Moreno korostaa, että hänen vaikutuksensa Lewinin tutkimuksiin on ollut varsin suuri. Kyse voi olla kuitenkin vastavuoroisesta vaikuttamisesta. Lewinillä oli merkittäviä julkaisuja ennen saapumistaan Yhdysvaltoihin vuonna 1933, jolloin hän vasta tutustui Morenoon. Toisaalta Lewin alkoi vasta tämän jälkeen kirjoittaa sosiallisista prosesseista. Lewinin oppilaat myös opiskelivat Morenon johdolla psykodraamaa, rooliharjoituksia, sosiadraamaa ja sosiometrisiä tekniikoita. (Moreno 1978, ci–cvi.)

Myös Moreno käytti käsitettä kokemuksellisen oppimisen kehä kuvatessaan oppimista. Oppimista määritellesään Morenon esikuvana oli John Dewey, mutta hän arvosteli Deweytä siitä, että tämä ei ottanut riittävästi huomioon tietoista oppimista ja muutoksen mahdollisuutta (tosin tätä kritiikkiä en ymmärrä, sillä Dewey korosti reflektion merkitystä ja sen jälkeistä toiminnan arviointia ja korjaamista). Morenolla oppimisen kehässä ovat seuraavat vaiheet, jotka ovat samat kuin psykodraamassa:

1. Virittäytyminen tulevaan toimintaan, jonka tavoitteena on kohottaa ryhmän toimintaenergiaa ja spontaanisuutta.
2. Toimintavaihe, joka tarkoittaa jonkin tilanteen tutkimista rooleihin eläytymällä.
3. Jakaminen, joka tarkoittaa toiminnan tuottamien emootoiden käsittelyä ja ryhmän jäsenten liittymistä toisiinsa kokemuksia jakamalla.
4. Prosessointi, joka tarkoittaa opitun älyllistä jäsentämistä ja integraatiota. (Moreno 1977, 150–152; Holmes & Karp 1991.)

Psykodraamaprosessissa emotionaaliset, kognitiiviset ja käyttäytymiselementit liittyvät vuorovaikutukseen. Käsitteenä *ikään kuin* (as-if) on spontaanisuuden piirre, jota Moreno kutsui draamalliseksi laaduksi. Koko psykodraaman filosofia perustuu oletukseen, että ihmisellä on kyky esittää fantasioita ikään kuin ne olisivat todellisuutta, kokea siellä ja silloin ikään kuin se olisi tässä ja nyt, kokea minä ikään kuin se olisi sinä ja niin edelleen. Ikään kuin -käsite antaa uutuuden ja elämän tunteille, toimintoille ja verbaalisille ilmauksille, jotka eivät ole muuta kuin sen toistamista, mitä ihminen on kokenut tuhat kertaa aikaisemmin. Tällä spontaanisuuden muodolla on suuri merkitys energian olemassaololle ja minän eheydelle. (Moreno 1985, 89–90.) Psykodraamassa voidaan esittää, paitsi sitä mitä todella tapahtui,

myös sitä, mitä ei koskaan tapahtunut. Tätä kutsutaan lisätodellisuudeksi (surplus reality). Lisätodellisuuden avulla on mahdollista laajentaa psyykkistä todellisuutta. (Kellermann 1986, 69.)

Laajimmassa merkityksessä toiminta psykodraamassa viittaa kaikkeen ulkoiseen käyttäytymiseen toiminnan aikana. Moreno tarkoitti termillä kaikkea sitä, mikä henkilössä on vastakohtana reagoinnille ulkoisen maailman ärsykkeisiin. Hänen mukaansa *out* käsitteessä acting out merkitsee siirtymistä ulos sisäisestä maailmasta. Käsitteeseen toiminta (action) sisältyvät psykodraamassa seuraavat osa-alueet: vastatoiminta eli vastustus, purkautuminen, kommunikatiivinen toiminta (ilmaisu) ja toistava toiminta eli uudelleen kokeminen. (Mt., 76–79.)

Moreno teki Wienissä tiivistä yhteistyötä muiden eksistentiaalismin edustajien kanssa. Moreno kehitti muun muassa kohtaamisen (encounter, Begegnung) käsitteen, jolla hän tarkoitti alunperin dynaamista, elävää ja konkreettista kohtaamista, joka on kaiken terapeutin ja ohjaustoiminnan perusta. Morenon ajatus, että ongelman käsittely tulee tapahtua tässä ja nyt -tilanteessa, vaikka se olisikin syntynyt asiakkaan elämänhistoriassa, oli aikanaan merkittävä oivallus. Hän kehitti käsiteparin Minä - Sinä tai Te (I and Thou), jota Martin Buber kehitti edelleen. Morenon mukaan pienin inhimillinen yksikkö ei ole yksi, vaan kaksi: I-Thou. Ihminen ei voi olla minä muuten kuin suhteessa toiseen. (ks. Nieminen & Saarenheimo 1981, 22–23; Kellermann 1986, 55.)

Moreno korosti teon ja toiminnan ensisijaisuutta: ennen sanaa oli teko ja tekijä, eksistenssi. Psykodraama on prosessien kokemiseen tehokkaampi menetelmä kuin keskusteluun perustuvat menetelmät, sillä se ankkuroi oivallukset ja tunteet kokemukseen ja mielen emotionaalisiin osa-alueisiin, jotka rakentuvat mielikuvista ja intuitiosta. Fyysinen toiminta saa aikaan kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimista. Painottaessaan luovuutta psykodraaman periaatteet liittyvät konstruktivistiseen



ja eksistentialistiseen filosofiaan ja ilmaisevat operationaalisessa muodossa näiden suuntausten parhaita oivalluksia, kun ne pyrkivät vastaamaan modernin elämän ahdistukseen. (Blatner 1997, 149–150.) Jos verrataan luovuuden ja spontaanisuuden käsitteitä eksistentialistisen filosofian vapaan valinnan teemaan, voidaan päätellä, että valinta ja spontaanisuus ovat itse asiassa sama asia kahdella eri tavalla ilmaistuna. Valinnassa korostuu erityisesti ihmisen vastuu ja velvollisuus olla oma itsensä, spontaanisuudessa taas ihmisen oikeus olla oma itsensä ja toteuttaa mahdollisuuksiaan. (Nieminen & Saarenheimo 1981, 95, 98.)

Vuonna 1914 Wienissä psykoanalyysillä ei ollut vain yhtä antiteesiä, vaan kaksi: toinen oli freudilaisessa käsittelyssä vaiennettu ryhmä vastakohtanaan yksilö ja toinen oli toiminta vastakohtanaan sana. Kun Freud tarkastelee ihmisen olemusta hypoteettisen rakennelman ohjaamana pitäen persoonallisuutta kerroksellisenä (id, ego ja superego) ja ihmisen käyttäytymistä tietoisena, esitietoisena ja tiedostamattomana, Moreno pitää ihmistä toimivana kokonaisuutena, joka ilmaisee itseään eli selfiä toteuttamalla erilaisia rooleja. Morenokin pyrkii lisäämään ihmisen tietoisuutta, mutta ennen kaikkea vapauttamaan luovaa spontaanisuutta. (Nieminen-Saarenheimo 1981, 23, 39.)

Morenon käsitys tiedostamattomasta oli dynaaminen ja vuorovaikutteinen, ja hän suhtautui kriittisesti Freudin käsitykseen tiedostamattomasta itsenäisenä kokonaisuutena. Psykodraama painottaa mieluummin merkityksen laajentamista ja luomista kuin jonkin sellaisen tiedostamattomaan haudatun esiin kaivamista, jonka oletetaan sisältävän merkityksen (Williams 1989, 13). Niin sanottu haudattu materiaali on pikemminkin nykyisen rakenteen laajentamista kuin omassa erityisessä tilassaan olevaa.

Psykodraamassa painotetaan merkitysten laajentamista ja luomista. Jungin tavoin Moreno korosti, että tiedostamaton ei ole vain ajatusten ja tunteiden tukahdutettujen tai kiellettyjen

osa-alueiden varasto, vaan myös viisauden ja luovuuden potentiaalinen lähde. (Blatner 1997, 151). Tällä teoreettisella lähestymistavalla on ollut merkittäviä vaikutuksia myös koulutukseen. Moreno kutsui pyrkimystä toimintaan näläksi, sillä ihmisellä on tarve tehdä enemmän kuin vain puhua reaktioistaan. Jos toiminnan nälkää ei tyydytetä, ihmisen aktiivisuus ilmaisee hänen tarpeensa ilman että hän on siitä tietoinen. (Mt., 43.)

Samalla tavalla kuin Jung käytti käsitettä kollektiivinen alitajunta, käytti Moreno käsitettä yhteistiedostamaton tai yhteistiedostamattoman tilat (the common unconscious, a co-unconscious, co-unconscious states). Ne ovat tiloja, joita osapuolet ovat kokeneet ja tuottaneet yhdessä, ja joita voidaan näin ollen vain yhteisesti tuottaa (re-enact). Yhteistiedostamaton on aina yhteistä omaisuutta ja sitä voidaan tuottaa uudelleen näkyväksi vain yhdessä. Yhteistiedostamaton vaikuttaa merkittävästi ihmisten elämään, olipa sitten kysymys intiimeistä ihmissuhteista tai työyhteisöissä toimivista ryhmistä. Yhteistiedostamaton on luovuutta ja ryhmäprosessia ylläpitävää energiaa, joka ilmenee tässä ja nyt -hetkessä tietyllä tavalla. (Moreno 1985, I, VI–VII.)

Morenon mukaan elämässä on aina tietty aste ennustamattomuutta. Jos ihminen tietäisi tulevaisuutensa, ei olisi tarvetta spontaanisuuteen ja jäykkä käyttäytymismalli soveltuisi kaikkiin ongelmiin. Koska tulevaisuus ei ole ennustettavissa, täytyy olla valmis mihin tahansa. Ihminen kykenee käsittelemään seuraavaa hetkeä ja luomaan sitä. Ihminen ei vain sopeudu uusiin tilanteisiin, vaan reagoi niihin rakentavasti. Näin ihminen ei vain kohdtaa uusia tilanteita, vaan hän luo niitä, ja oikea luovuus löytyy usein arkipäivän tilanteista. (Williams 1989, 12.) Siitä syystä toiminta on olennaista morenolaisessa lähestymistavassa. Toiminta on hyvin synonyymistä vuorovaikutukselle, ja kun roolin joustavuus on päämäärä ja roolit ovat vuorovaikutteisia, psykodraama perustettiin vuorovaikutusterapiaksi. Samaan tapaan kuin Lewin vuonna 1936 Moreno käytti jo vuonna 1916 diag-

rammeja kuvaamaan tilaa ja muutosta psykodraamaan osallistuvien välillä.

Morenon käsite hyvin kehittyneestä ihmisestä perustui ajatukseen moniroolisesta persoonallisuudesta – persoonasta, joka on joustava ja sopeutuva, joka osaa toimia sopivasti missä elämäntilanteessa tahansa. Morenon mukaan ongelma ei ole siinä, että pitäisi hylätä fantasiamaailma tai päinvastoin, vaan sellaisten merkitysten luominen, joiden avulla ihminen voi saavuttaa tilanteen täyden hallinnan. Hän voi elää täydesti, mutta kykenee siirtymään roolista toiseen – tämä on luovuutta. (Moreno 1964, 72.)

## David Kolb – kokemuksellinen oppiminen

David Kolbin teos *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development* (1984) on ehkä kokemuksellisen oppimisen tunnetuin teos. Teoksessa kuvattu niin sanottu Kolbin sykli eli kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984, 42) esitetään usein kiteytyksenä kokemuksellisen oppimisen teoriasta. Teorian perusajatuksena on se, että oppiminen toteutuu parhaiten ympäristössä, jossa saadaan aikaan dialektinen jännite ja konflikti välittömän, konkreettisen kokemuksen ja analyyttisen objektiivisuuden välille. Kolbin syklissä on olennaista spiraalimaisuus, oppiminen on pitkälle aikavälille ajoittuva kehitysprosessi. Oppiminen on vähitellen täsmentyvää ja syvenevää tiedon muuntumista ja opitun asian uudelleen oppimista syvällisemmän ymmärtämisen ja tiedostamisen tasolla. Samoin kuin esikuvansa (Dewey ja Lewin) Kolb korosti palauteprosessien ratkaisevaa merkitystä oppimisessa. Palaute muodostaa perustan päämääräsuuntautuneen toiminnan jatkuvalla prosessilla ja mahdollistaa tämän toiminnan vaikutusten arvioinnin. (Mt., 21–22.)

Kolbin mukaan oppimista aktivoidaan parhaiten tilanteessa, jossa opettaja ei vain tarjoile uusia ajatuksia, vaan ottaa käsitelyyn myös oppijoiden aiemmat käsitykset. Uusien ajatusten vastustuksen lähtökohtana on niiden ristiriita jo olemassa olevien, aiemmin opittujen tietojen kanssa. Opettaja saattaa edistää oppimisprosessia auttamalla oppijoita nostamaan esiin asiaan liittyneitä teorioitaan ja uskomuksiaan ja testaamalla niitä uudessa tilanteessa sekä integroimalla uusia ajatuksia oppijoiden uskomusjärjestelmiin. (Mt., 28.) Toiminnalliset menetelmät eivät ole vain sarja viihdyttäviä temppuja kouluttajan työkalupakkiin, vaan niiden käytöllä tulee edistää tavoitteeseen pääsemistä – liittyipä tavoite sitten ryhmäprosessiin tai substanssin oppimiseen (mt., 3, 18).

Kolbin syklissä lähdetään liikkeelle *tässä ja nyt* tapahtuvasta henkilökohtaisesta konkreettisesta kokemuksesta, sen julkisesta ja dialogisesta jakamisesta sekä kokemuksen reflektoinnista ja analysoimisesta ja päädytään soveltamisvaiheeseen, josta saadaan taas uutta kokemusta ja niin edelleen. Uudet tiedot, taidot ja asenteet saavutetaan kokemuksellisen oppimisen neljän vaiheen kohtaamisella. Oppijat, ollakseen tehokkaita, tarvitsevat neljää erilaista kykyä: 1) kykyä hankkia välittömiä, omakohtaisia kokemuksia eli sitoutua täysin, avoimesti ja ilman ennakkoluuloja uusiin tilanteisiin, 2) kykyä reflektiiviseen havainnointiin eli kokemusten tarkkailuun ja pohdintaan mahdollisimman monesta näkökulmasta, 3) kykyä abstraktiin käsitteellistämiseen eli oppijoiden tulee kyetä luomaan käsitteitä ja malleja, jotka integroivat heidän havaintonsa loogisiin teorioihin sekä 4) käytäntöön soveltamiseen eli kykyä käyttää kehittämiään teorioita päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun. Jokaisen oppijan tulee käyttää näitä kaikkia taitoja. (Kolb 1984, 30.)

Kolbin syklissä ovat dimensiot eli dialektiset jännitteet ymmärtämisen ja tajuamisen sekä reflektion ja käytäntöön soveltamisen välillä erittäin tärkeitä. Konkreettinen kokemus liittyy sii-

hen, mitä oppija tässä ja nyt -hetkessä aistiensa avulla näkee, kuulee ja tuntee ja mitä hän nimittää todellisuudeksi. Oppija tajuaa aistiensa avulla asioita, mutta niiden luotettava kuvaaminen sanojen avulla ei ole aina helppoa. Tajuaamisen avulla oppija hankkii kokemuksia, mikä ei vielä sellaisenaan ole oppimista, ja siirtyminen toiseen aikaan ja paikkaan saattaa haalistaa kokemukset jälkiä jättämättä. Ymmärtämisen avulla oppija antaa järjestyksen ja käsitteet sille, mikä muuten saattaisi jäädä tajuttujen aistimusten merkityksettömäksi ja ennustamattomaksi virraksi, mutta samalla ymmärtämisprosessissa hän aina myös muuntaa tätä virtaa. Tästä syystä on hyvä, ettei oppija analysoi heti kokemustaan, vaan antaa sen prosessoitua jonkin aikaa ennen sen käsitteellistämistä. Ymmärtäminen, vaikka sitä ei aina kannata jouduttaa, on oppimiselle kuitenkin välttämätöntä. Sen avulla oppija voi kertoa kokemuksestaan ja siirtää sitä ajallisesti ja paikallisesti. Tilanteen ymmärtäminen antaa oppijalle mahdollisuuden luoda kokemuksestaan malli, joka voi kestää ikuisesti ja joka voidaan välittää muille. Lisäksi kokemuksestaan rakentamansa mallin avulla oppija voi ennustaa ja luoda uusia kokemuksia. (Mt., 43–45.)

Reflektion ja soveltamisen transformaatioprosessit (intentio ja ekstensio) liittyvät yksilön konkreettiseen kokemukseen maailmasta sekä symboliseen ymmärtämiseen. Ihminen oppii konkreettisten, välittömien kokemustensa merkityksen refleктоimalla sisäisesti niiden vaikutusta tunteisiinsa ja toiminnan avulla, joka vaikuttaa hänen kokemuksiinsa ja siten laajentaa niitä. Oppiminen, tiedon ja merkityksen muodostus, tapahtuu soveltamalla ideoita ja kokemuksia ulkomaailmaan ja refleктоimalla omaa toimintaa. Reflektio liittyy näiden kokemusten ja ideoiden ominaisuuksiin. Reflektio ei voi koskaan olla objektiivista, sillä siinä on aina mukana mielikuviutus – käsitykset, toiveet ja fantasiat. (Mt., 51–52.) Kolb kuvaa Jungin tapaan, että ihmisen sisäinen kokemus ei voi koskaan olla reagointia vain ulkoiseen

maailmaan. Jungin mukaan henkilökohtainen kokemus aktuaalisoi potentiaalin, joka sisältyy jokaisen ihmisen arkkityyppeihin ja kollektiiviseen alitajuntaan. Henkilökohtainen kehitys ei näin ole tulosta hankituista elämäkokemuksista, jotka muodostavat ihmisen persoonallisuuden, vaan on pikemminkin tulosta sisäisen, subjektiivisen arkkityypin potentiaalin ja ulkoisten olosuhteiden vuorovaikutuksesta. (Mt., 53–55.)

Kolb kuvaa oppimisen malliaan kokemukselliseksi kahdesta syystä. Ensiksikin malli perustuu Deweyn, Lewinin ja Jean Piagetin lähestymistapoihin sekä muun muassa C. G. Jungin, Stephen Pepperin ja Paolo Freiren ajatteluun (ks. mt., 4–15). Toinen syy on se, että kokemuksella on keskeinen rooli oppimisprosesseissa. Kolb pyrki rakentamaan kokonaisvaltaisen, integroidun oppimisen teorian, jossa kokemus, havaitseminen, kognitio ja käyttäytyminen yhdistyvät. Oppimisen hän määritteli kokonaisvaltaiseksi muutos- tai sopeutumisprosessiksi, joka tuottaa käsitteellisen sillan eri elämäntilanteiden, kuten koulutuksen ja työelämän, välille ja joka on elinikäinen, jatkuva prosessi. Hänen mukaansa oppiminen on tiedon muodostuksen prosessi. Tieto taas on yhteisöllisen ja henkilökohtaisen tiedon ja objektiivisten ja subjektiivisten kokemusten vuorovaikutuksen tulos. (Kolb 1984, 33, 36–37.)

## Jack Mezirow – kriittinen itsereflektio

Jack Mezirowin ajattelun lähtökohtina ovat Jürgen Habermasin kommunikatiivisen oppimisen käsite ja Paolo Freiren radikaali pedagogiikka. Kirjoituksissaan hän viittaa usein myös John Deweyn käsityksiin. Näistä lähtökohdista ja kokemuksellisen oppimisen viitekehyksestä Mezirow on kehitellyt oman emansipatorisen oppimisen lähestymistapansa. Mezirow korostaa sitä, että on tärkeää tukea aikuisia niiden viitekehysten ja oletusraken-

teiden tunnistamisessa, jotka vaikuttavat heidän tapaansa havaita, ajatella, päättää, tuntea ja toimia kokemuksensa nojalla. Nämä näkökulmat, jotka määrittävät ihmisen tapaa konstruoida merkitys, on oppimisen edistämispyrkimyksissä usein unohdettu. Mezirow uskoo, että tällaisten kriitikkittömästi omaksuttujen havaitsemis-, ajattelu-, muistamis-, ongelmanratkaisu- ja tuntemustapojen muuntaminen tarjoaa huomattavia mahdollisuuksia oppimiseen, luovuuteen ja itsensä toteuttamiseen.

Jack Mezirow erottaa kolme oppimisen funktiota. Ensimmäinen funktio on instrumentaalinen oppiminen, jossa vastataan siihen, kuinka tehdään jotain. Instrumentaalinen oppiminen liittyy tehtäväorientoituneeseen ongelmanratkaisuun ja ongelmanratkaisuprosessi on luonteeltaan hypoteettis-deduktiivinen. Toinen oppimisen funktio on kommunikatiivinen tai dialoginen oppiminen, jonka avulla voi ymmärtää, mitä toiset tarkoittavat kommunikoidessaan. Kommunikatiivisessa oppimisessa pyritään ymmärtämään toisten ihmisten arvoja, tunteita ja moraalisia ratkaisuja ja toisten viestien merkityksiä. Kommunikatiiviseen oppimiseen sisältyy myös niiden sosiaalisten normien ja kulttuuristen koodien kritiikkiä, jotka määrittävät sen, keiden tulkintoja pidetään hyväksyttävänä. Kolmas oppimisen funktio on itsereflektiivinen oppiminen. Itsereflektiivinen oppiminen tai kriittinen reflektio merkitsee syvemmän itseymmärryksen saavuttamista. Tämä mahdollistuu opettelemalla tunnistamaan ne psykologista riippuvuutta aiheuttavat oletukset, jotka yleensä opitaan jo lapsuudessa. Oppimalla ymmärtämään omaa tietoisuutta rajoittavia tekijöitä saadaan itsestä ja omasta oppimisesta tietoa, joka ei ole vain kuvailevaa tai suunnittelevaa, vaan myös arvioivaa. Toiminta muuttuu emansipatoriseksi. (Mezirow 1995, 18–29.)

Mezirowin lähestymistavassa tärkeitä käsitteitä ovat merkitysskeema ja merkitysperspektiivi. Merkitysskeema koostuu tiedoista, uskomuksista, arvostuksista ja tunteista, joiden avulla yk-

silö tulkitsee omia kokemuksiaan. Merkitysperspektiivi on käsitteenä laajempi ja muodostuu useasta merkitysskeemasta. Merkitysperspektiivi on laaja, kulttuuriin ja kieleen sidottu käsite, johon sisältyy yksilöön itseensä ja ulkomaailmaan liittämiä uskomuksia, oletuksia ja arvoja. Merkitysperspektiivit opitaan yleensä kriittikittävästi jo lapsuuden sosialisatioprosessissa oppijan ja hänen auktoriteettiensa emotionaalisissa suhteissa. Merkitysperspektiivi määrittelee kokemuksen konstruoinnin viitekehysten ja keskeiset periaatteet. Merkitysskeemat ovat merkitysperspektiivejä eriytyneempiä, yksilön kokonaistietämystä jäsentäviä tietorakenteita tiedon tai kokemuksen alueilta. (Mezirow 1991, 93.)

Oppimisen näkökulmasta merkitysperspektiivin ja -skeeman käsitteet merkitsevät *ensinnäkin* sitä, että yksilö voi oppia olemassa olevan merkitysskeeman avulla, jolloin oppiminen on stereotyyppistä reagointia vastaanotettuun informaatioon. Ihminen voi myös oppia kokonaan uuden merkitysskeeman. Tällaisessa *toisen* tason oppimisessa yksilö voi luoda uusia merkityksiä, jotka ovat riittävän päteviä kilpailemaan olemassa olevien merkitysperspektiivien kanssa ja täten hän voi laajentaa merkitysskeemojaan. Tässä oppimisessa merkitysperspektiivi ei muutu perusteellisesti, mutta laajenee. Vallitseva perspektiivi pikemminkin vahvistuu kuin väistyy; uusi merkitysskeema mahdollistaa kokemuksen uusien alueiden ymmärryksen, mikä puolestaan ratkaisee ristiriitaisuudet ja poikkeamat vanhassa uskomusjärjestelmässä. Uudet merkitysskeemat saatetaan omaksua tietoisesti tai tiedostamatta sosialisatioprosessissa. Samastuminen muihin on usein tärkeä tässä oppimismuodossa. (Mezirow mt., 93.)

*Kolmas* oppimisen taso on oppiminen merkitysskeemojen transformaatioissa. Tällöin oppiminen kietoutuu oletusten reflektioon, kun oppija huomaa, että hänen uskomuksensa tai näkökantansa eivät enää toimi, ja kokee aiemman ymmärryksensä



puutteelliseksi. Usein muutkin merkitysskeemat, jotka johtuvat esimerkiksi samasta stereotyyppisestä roolista, muuttuvat samaan aikaan ja samalla tavalla. *Neljännessä* oppimisen tasossa oppija tulee kriittisen reflektion avulla tietoiseksi omista ennako-oletuksistaan ja asenteistaan, mikä saa aikaan niiden uudelleenmäärittelyn ja toimintaa ohjaavan merkitysperspektiivin muutoksen. (Mezirow 1991, 94.)

Itsereflektiivinen oppiminen tapahtuu merkitysskeemojen transformaatiossa. Kriittinen reflektio tuottaa uudistavaa oppimista, jonka prosessi on ennalta määrittelemätön ja yllätyksellinen sekä kouluttajalle että opiskelijoille (Ahteenmäki-Pelkonen 1998, 153). Oppija ei muodosta merkitysperspektiivejä yksin, sillä ne syntyvät vain sosiaalisissa konteksteissa. Mezirow tarkastelee reflektiota ja toimintaa kontekstisidonnaisesti, mutta ei halua asettua minkään yksittäisen toimintamuodon tukijaksi. Mezirowilla itseohjautuvuuden keskeinen näkökulma ja ehto on dialogi ja dialogiin osallistuminen. Itseohjautuva oppija kykenee vastavuoroiseen oppimissuhteeseen. Dialogin ydin ei kuitenkaan ole rikastuttava vuorovaikutus, vaan oppijan valmius muuttaa omia käsityksiään. (Mt., 29, 33, 79, 84.)

Reflektio tarkoittaa uskomuksiin liittyvien olettamusten arviointia, esimerkiksi kuinka oppija ratkaisee ongelmia tai arvioi totunnaisia toimintatapojaan. Reflektioon sisältyy aina kriittisyyden elementti, mutta termi kriittinen reflektio viittaa perusoletusten validisuuden kyseenalaistamiseen. Mezirowin mukaan olisi parempi käyttää käsitettä premissireflektio (premise reflection), sillä käsite viittaa nimenomaan niiden premissien arvioimiseen, joiden avulla ongelmat on asetettu tai määritetty. Tavalisesti oppimisessa kiinnitetään huomiota sen varmistamiseen, että ongelmanratkaisussa on toimittu oikein. Kun ihminen tulee kriittisesti tietoiseksi omista perusoletuksistaan, hän kyseenalaistaa vakiintuneet tapaan perustuvat toimintakäytännöt ja ajatusmallit sekä merkitysperspektiivit, joiden avulla hän on jä-

sentänyt ulkomaailmaa, muita ja itseään. Kriittisen reflektion avulla olisi mahdollista kyseenalaistaa esimerkiksi käsite *hyvä opettaja*. Kyseenalaistamiseen liittyy aina paljon uhkaa ja voimakkaita tunteita. Perspektiivin muutoksella on kognitiivinen, tunnepitoinen ja konatiivinen dimensio, ja sillä voi olla ulkoisia tai sisäisiä rajoituksia tai molempia. Rajoitukset voivat taas liittyä tilanteeseen kuuluviin tai psyykkisiin tekijöihin tai yksinkertaisesti väärään informaatioon tai toimintakyvyn puutteeseen. Perspektiivin muutos voi tapahtua joko yksilöllisesti tai yhteisöllisesti. (Mezirow 1990, 6.)

Ihminen tulee kriittisesti reflektiiviseksi kyseenalaistamalla käsiteltävän ongelman määritelmän, ja löytää ehkä uuden metaforan jonka avulla voi suunnata ongelmanratkaisuyrityksiään tehokkaammin kuin aikaisemmin. Tämä tärkeä henkilökohtaisen oppimisen dynamiikka on analoginen paradigman muutoksen prosessille, jota Thomas Kuhn kuvasi vallankumouksena tietees-  
sä. Merkittävimmät tähänastiset oppimiskokemukset aikuisuudessa sisältävät kriittistä itsereflektiota ja mahdollistavat sen tavan uudelleenarvioimisen, jolla yksilö on asettanut ongelmia ja suhtautunut havainnoimiseen, tietämiseen, uskomiseen, tunte-  
miseen ja toimintaan. (Mezirow 1999, 6–7.)

Vaikka reflektio voi olla integroitu osa päätöksentekoa tai prosessin kritiikkiä, kriittinen reflektio ei voi olla välittömän toimintaprosessin integroitu osa. Se vaatii tilaa, jossa voi arvioida omia merkitysperspektiivejään ja muuttaa niitä tarpeen tullen. Siitä syntyy toimintaa. Kriittisessä reflektiossa ei tarkastella niinkään kysymyksiä kuinka, vaan miksi, sen avulla voi etsiä syitä ja seurauksia sille, mitä oppija tekee. Mezirowin mukaan reflektiivisyys ei sinänsä sisällä vielä pyrkimystä muutokseen ja kehitykseen. Muutos liittyy vasta kriittiseen reflektioon, joka synnyttää transformatiivista eli uudistavaa oppimista. (Mt., 7.)

Uudistavan oppimisen tuottamiseksi kouluttaja ei saa kieltää auktoriteettiasemaansa, vaan hänen tulee käyttää sitä edistä-

mään vapaata ja tasa-arvoista diskurssiin osallistumista. Opettajan tärkeä tehtävä on luoda dialogisia yhteisöjä, joiden avulla oppijat voivat toteuttaa rationaalista toimintaa. Opettajat, jotka edistävät sosiaalista kollektiivista toimintaa, osallistuvat oppijoiden kanssa yhteiskunnalliseen muutokseen toimintaoppimisen ja osallistavan toimintatutkimuksen avulla. Opettajan tulee toimia myös empaattisena provokaattorina ja roolimallina kriittiseen reflektioon (Mezirow 1991, 187, 204–205). Mezirowin mukaan kouluttajan tulee kehittää sosiaalisen toiminnan taitojaan kouluttamisen strategiassa ja taktiikassa. Opettajan tulee myös hallita uudistavia oppimistekniikoita ja oppimista edistäviä lähestymistapoja. (Mezirow 1995, 374, 377–379.)

## Toiminnallisen oppimisen periaatteet

Edellä olen esitellyt valitsemieni oppimisen tutkijoiden käsityksiä toiminnallisuudesta ja kokemuksellisuudesta oppimisessa. Tässä luvussa pohdin sitä, mitä yhteisiä periaatteita kuvaamieni teoreetikoiden lähestymistavoissa on ja miten niiden avulla voi määritellä toiminnallisen oppimisen. Klassikoiden lähestymistavoissa voi erotella kolme **perusteemaa**: toiminta, ryhmä ja reflektio. Tarkastelen näitä ja näihin kuuluvia elementtejä yksityiskohtaisemmin seuraavaksi.

### Toiminta ja toiminnallinen oppiminen

Oppimistoimintaan sisältyvinä yhteisinä elementteinä esittelemieni tutkijoiden lähestymistavoissa voi nimetä seuraavat periaatteet: kokonaisvaltainen toiminta, oppimisen aktivointi, älyllistämisen jättäminen hetkellisesti taustalle, mielikuvituksen käyttö sekä tässä ja nyt -hetki. Toiminnallisuus opetuksessa ei

tarkoita ajattelun eliminoimista, vaan kyse on toteutetusta toiminnasta, ei ulkoapäin aiheutettujen aistimusten vastaanottamisesta. Oppiminen etenee refleктоimalla, ajattelemalla, mutta ajattelu ei tarkoita vain mieleen suljettua ajattelua. Ajatukset ovat maailmaa muuttavaa toimintaa eikä ajattelua ja sen testamista pidä eristää toiminnasta. Ajattelu on tapa ohjata ulkoista toimintaa; ajatukset ovat ennakoivia suunnitelmia, jotka toteutuvat rekonstruktioina todellisuuden aikaisemmista edellytyksistä. Aikaisempi kokemus tuottaa edellytykset, jotka herättävät ajatuksia ja jotka ajattelun on otettava huomioon. Ajatusten ytimenä on siis toiminta. Tietämisen ja tekemisen erillisyys katoaa, kun ymmärretään, että tiedolle välttämätön kokemus on mukana tiedon objektissa. Tämä mahdollistaa ja edellyttää teorian, jossa tietäminen ja toiminta ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa.

Toiminnallisuuden määrittelemisen yksiselitteisesti ei ole helppoa. Toisaalta toiminnallisuudella oppimisessa on tarkoitettu näkyvää, kinesteettistä toiminnallisuutta, kuten Morenolla, joka pohjaa toimintansa draaman keinoihin. Myös Dewey ja Kolb määrittelivät toiminnallisuuden oppimisessa lähes tähän tapaan, vaikka molemmat käyttivät toiminnan rinnalla käsitettä kokemukselliset menetelmät (experiential learning methods tai experience-based education), joihin he yhdistivät sekä aktivoivat että toiminnalliset menetelmät. Dewey puhui vapaasta toiminnasta, jolloin oppimistilanteessa tehdään jotain käyttämällä käsiä ja kehon muita osia. Kolb taas viittaa toiminnallisista menetelmistä puhuessaan hyvin erilaisiin ja erilaista toimintaa edellyttäviin oppimistapoihin. Kolb mainitsi yliopisto-opetukseen sopivina kokemuksellisinä menetelminä yhteistoiminnalliset harjoitukset, simulaatiot ja rooliharjoitukset.

Lewinillä toiminta perustui ryhmässä tapahtuvaan tietojen testaamiseen ja kokemusten reflektointiin sekä testaamiseen käytännössä. Mezirowilla toiminta liittyy kriittisen reflektion käsitteeseen, joka tekee toiminnan mahdolliseksi ja tuottaa

transformatiivista eli uudistavaa oppimista – mahdollistaa muutoksen. Oppimistilanteessa toiminnallisuus tarkoitti Mezirowilla lähinnä syvällistä dialogia, jonka tuloksena oppija on valmis toteuttamaan asenteiden, mutta myös ulkoisten ehtojen muutoksia. Toisaalta Mezirow korosti myös opettajan roolia sosiaalisten oppimisyhteisöjen luomisessa toimintaoppimisen periaattein.

Edellä mainittujen klassikoiden lähestymistavoissa oppiminen ei rajoitu vain substanssin hallintaan. Oppimisessa ajattelu ja toiminta yhdistyvät ja näin ollen se liittyy myös taitojen oppimiseen. Toiminnallisen oppimisen voi määritellä kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, johon liittyy sekä uuden tiedon oppiminen että henkilökohtainen ihmisenä kehittyminen.

### *Oppimisen aktivointi*

Toiminnallisia menetelmiä käyttäessään törmää usein vastustukseen: toiminta ei voi kuulua tieteelliseen opetukseen. Kuitenkin jo Dewey ja Lewin korostivat sitä, että opetuksessa tulee yhdistää kokemuksen hankkiminen asiantuntijuuteen ja että osallistuminen toimintaan ja ohjattuun vuorovaikutukseen pienryhmissä johtaa paljon paremmin oppimiseen ja muutokseen kuin asiantuntijaluennon kuunteleminen. Moreno korosti todellisuuden luomista toiminnan avulla. Morenolaisessa lähestymistavassa vuorovaikutukseen liittyvät emotionaaliset, kognitiiviset ja käyttäytymiseen perustuvat elementit.

Kolbin mukaan oppimista aktivoidaan parhaiten tilanteessa, jossa opettaja ei vain tarjoile uusia ajatuksia, vaan ottaa käsittelyyn myös oppijoiden aiemmat käsitykset. Uusien ajatusten vastustus pohjaa niiden ristiriidasta jo olemassa olevien, aiemmin opittujen tietojen kanssa. Opettaja edistää oppimisprosessia auttamalla oppijoita nostamaan esiin asiaan liittyneitä teo-

rioitaan ja uskomuksiaan ja testaamaan niitä uudessa tilanteessa sekä integroimalla uusia ajatuksia oppijoiden uskomusjärjestelmiin. Kolbin mielestä toiminnalliset menetelmät eivät ole vain sarja viihdyttäviä temppuja kouluttajan työkalupakkiin, vaan niiden käytöllä tulee edistää tavoitteeseen pääsemistä - liittyipä tavoite sitten ryhmäprosessiin tai substanssin oppimiseen. Mezirowin mukaan kouluttajan tulee kehittää sosiaalisen toiminnan taitojaan kouluttamisen strategiassa ja taktiikassa ja käyttää uudistavia oppimistekniikoita ja lähestymistapoja opetuksessaan.

Aktivointi opetuksessa sisältyy olennaisesti kokemukselliseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppija konstruoi kaiken uuden tiedon ja luo itselleen oppimastaan merkitykset aiemman tietonsa pohjalta. Opettajan tehtävänä on auttaa oppimisen aktivoinnin avulla oppijoita tuomaan esille ja kyseenalaistamaan aikaisemmat tietonsa, asenteensa ja käsityksensä. Näin opettaja parhaiten mahdollistaa muutoksen ja uuden oppimisen.

### *Älyllistämisen jättäminen hetkellisesti taustalle*

Eräs yhdistävä piirre toiminnallisessa oppimisessä on se, että älyllistäminen jätetään taustalle toiminnan ajaksi ja että tunteita hyödynnetään oppimisessa. Esittelemäni oppimisen tutkijat korostivat sitä, että oppiminen edellyttää osallistumista toimintaan ja että liian aikainen asioiden älyllistäminen estää oppijoita saamasta asiasta omakohtaisen kokemuksen. Mezirow korosti, että kokemusten ja merkitysten älyllistäminen vie terän niiden affektiiviselta kokemiselta, ja tällöin niitä voidaan tarkastella viileän turvallisesti – ja samalla kapea-alaisesti. Opetuksessa ja oppimisessä älyllistäminen on hyvä hetkellisesti siirtää syrjään, jotta liian aikainen asian analysoiminen ei katkaisisi hedelmällistä ajatus- ja kehitysprosessia. Kolb korosti sitä, että reflektio on täs-

sä ja nyt tapahtuvaa kokemuksen tarkastelua vuorovaikutuksessa ja useasta eri näkökulmasta. Vasta käsitteellistämisvaiheessa reflektoitua asiaa analysoidaan ja tulkitaan ja siitä tehdään teoreettinen malli. Morenolaisen toiminnan teorian mukaan jakamisvaiheessa analysoiminen on kiellettyä kokemusten aidoksi yhteistoiminnalliseksi jakamiseksi ja tulevan prosessoinnin turvaamiseksi.

John Dewey pohti teorian ja käytännön erottamista toisistaan ja mitä siitä seuraa. Perinteisen opin mukaan järki voi tavoittaa muuttumattoman universaalin olevaisen. Missä taas on käytännön toimintaa, ovat mukana myös ihmiset ja ihmisten kokema pelko ja itseluottamuksen puute. Toiminta tapahtuu aina ainutlaatuisissa tilanteissa, jotka eivät koskaan ole täsmällisesti toistettavissa ja joista ei voi täydellisesti varmistua. Ajattelun avulla ihmiset ovat voineet ja voivat edelleen välttää epävarmuuden vaaroilta. Samankaltaiseen perusteluun olen päätenyt pohiessani toiminnallisuuden käyttöä opetuksessa. Toiminnallisuudella katoaa älyllistämisen suoja eikä mikään ole varmaa eikä turvallista, ei opettajalle eikä opiskelijoille. Menetelmät eivät aina ole mukavia, vaan ne voivat tuntua myös ahdistavilta, sillä niissä on mukana myös ihmisenä kasvamisen aspekti.

### *Mielikuvituksen käyttö*

Toiminnallisiin menetelmiin liittyy myös mielikuvituksen käyttö. Mielikuvituksen merkitystä korostivat sekä Dewey, Lewin, Kolb, Moreno että Mezirow omissa lähestymistavoissaan. Lewinin mukaan toiminta ymmärretään prosessiksi, jonka ennustamiseksi on tunnettava kaikki, ei ainoastaan lähtötilanteessa vaikuttavat voimat. Lewinin mukaan kasvatus realismiin ei edellytä mielikuvituksen supistamista, vaan sen käyttöä: laajentamista ja rikastuttamista, jotta oppija pystyy näkemään kaikki

maailmaan sisältyvät mahdollisuudet, jotka voi ennalta nähdä vain kuvittelemalla ja todellistaa vain toiminnalla. Lewinin mielestä ihmisen kyvyistä saa realistisen kuvan vain tutkimalla, mitä ihmiset pystyisivät saamaan aikaan, jos he tuntisivat piilevät mahdollisuudet ja toimisivat niiden toteuttamiseksi esimerkiksi luomalla tarvittavia kognitiivisia elementtejä mielikuvituksensa avulla. On liikuttava epärealistisella tasolla, jotta voidaan kuvata kohdetta realistisesti.

Kolb korosti, ettei reflektio voi koskaan olla objektiivista, sillä siinä on aina mukana mielikuvitus eikä ihmisen sisäinen kokemus voi koskaan olla reagointia vain ulkoiseen maailmaan. Morenolla mielikuvituksen käyttö liittyi *ikään kuin* –periaatteen eli draamalliseen laatuun. Dewey korosti, että ongelmanratkaisuun on tuotava mukaan aineistoa, jota itse tilanteessa ei ennestään ole. Mielikuvituksen käyttö, vertaaminen jo tiedossa oleviin asioihin, on ensimmäinen askel. Mielikuvitus ei kuitenkaan johda täydelliseen tietoon ennen kuin toteutetaan jokin ulkoinen kokeellinen toimi, jolla tilannetta järjestellään ja siihen liitetään muita todellisuuden aineksia. Mezirow korosti luovuuden ja itsensä toteuttamisen kehittyvän, kun muunnetaan ihmisen kriittikittömästi omaksuttuja havaitsemis-, ajattelu-, muistamis-, ja ongelmanratkaisutapoja. Käsiteltävien ongelmien kyseenalaistamisessa ja ongelmanratkaisussa käytettävänä menetelmänä Mezirow painotti kuvitteluun perustuvaa metaforatyöskentelyä.

Tieteellisessä opetuksessa kuvittelua ja mielikuvitusta ei useinkaan hyväksytä keskeiseksi oppimista edistäväksi periaatteeksi. Kuitenkin oppimisessa kuvittelutaso ja sen tutkiminen ovat tärkeitä erityisesti sen vuoksi, että oppija usein niiden avulla tuottaa itse ne kognitiiviset lisäelementit, joita jokin asia toteutuakseen vaatii ja jotka edistävät ongelmanratkaisua. Mielikuvituksen hyödyntämistä oppimisessa voi toteuttaa monella eri tavalla, esimerkiksi draamatyöskentelyllä tai yksinkertaisesti



mielikuvien avulla tai metaforilla, jolloin voidaan käyttää yksinkertaisia symboleita. Kuvittelun avulla oppijoiden on mahdollista löytää asioihin uusia merkityksiä ja nähdä ne henkilökohteisemmalla ja kokonaisvaltaisemmalla tavalla.

### *Tässä ja nyt -hetki*

Toiminnallisessa oppimisessa on myös tärkeää olemassaolon *tässä ja nyt* -periaate. Lewin korosti, että tässä ja nyt riittää ihmisen elämysmaailman kartoittamiseen. Myös muut teoreetikot, erityisesti Moreno ja Kolb, korostivat tässä ja nyt -hetken merkitystä toiminnallisessa oppimisessa. Toiminta ja sitä seuraava reflektio toteutetaan tilanteessa, jossa menneisyyden ja tulevaisuuden tasot ovat tässä paikassa ja tällä hetkellä. Ajan käsittely siirretään tähän hetkeen, vaikka se olisikin syntynyt oppijan elämänsä historiassa.

Tässä ja nyt -hetki oli aikoinaan, esimerkiksi Morenon ja Lewinin sitä kehitellessä, merkittävä oivallus. Tässä ja nyt -hetken käyttäminen laiminlyödään opetuksessa suotta. Sen avulla oppija saa mahdollisuuden kyseenalaistaa omia oletuksiaan ja merkitysperspektiivejään ja saavuttaa yhteys siihen kontekstiin, jossa hän on luonut aiemmat merkityksensä.

### Ryhmä ja ryhmän hyödyntäminen

Ryhmän ja vuorovaikutuksen merkitys korostuu kaikkien klassikoiden lähestymistavoissa. Siihen kuuluvat elementit voi jakaa ryhmän yhteistoiminnalliseen hyödyntämiseen ja opettajan rooliin ryhmätoiminnan johtajana. Toiminnallisiin menetelmiin liittyy ryhmän käyttö ja dialogisuus oppimisessa. Deweyllä, Lewinillä ja Morenolla ryhmän käyttö toiminnallisessa oppi-

misessa on keskeistä. Kolb ja Mezirow painottavat ryhmän hyödyntämisen mahdollisuuksia korostamalla dialogisuutta oppimisessa. Esimerkiksi Mezirow korosti, että itseohjattu oppiminen ei ole mahdollista ilman dialogissa tapahtuvaa merkitysperspektiivin muutosta ja oppijoiden keskinäistä, vastavuoroista oppimissuhdetta. Tämän vuoksi opetus tulee toteuttaa dialogisissa ryhmissä ja kollektiivisessa sosiaalisessa toiminnassa. Kolbin mukaan reflektiovaihe täytyy toteuttaa dialogissa, ja tiedon käsitteellistäminen edellyttää kommunikaatiota ja sen julkista ja dialogissa tapahtuvaa esittelemistä muille. Vastavuoroinen oppimissuhde on siten esillä myös Kolbin teoriassa. Teoreetikot tähdentävät ihmisen henkilökohtaisen kasvun tapahtuvan vain yhteisöllisesti.

Ihmisen identiteetti ja yksilöllisyys kehittyvät vain vuorovaikutuksessa ja muilta saadun palautteen avulla. Monet ryhmädynamiikan aspektit on mahdollista oppia vain kokemuksen kautta. On aivan eri asia kuunnella luento esimerkiksi ryhmäilmiöstä kuin kokea ryhmäilmiö itse osallistumalla ryhmän toimintaan. Yksilön henkinen status täytyy ymmärtää sosiaalisen elämän funktiona, jota ilman yksilön tietoisuus ei voi kehittyä. Me tulemme itseksemme sosiaalisen elämän prosessissa ja voimme ymmärtää itsemme vain suuremman prosessin osina. Me esimerkiksi arvioimme menestymisemme ja epäonnistumisemme suhteessa sosiaaliseen kontekstiin. (Silén 2000, 39.) Jokainen oppii parhaiten ryhmässä, mutta myös itseopiskeluvaiheessa oppija ajattelee yhteisesti tuotetun kielen avulla ja pohtii vuorovaikutuksessa syntyneitä kysymyksiä ja tehtäviä.

### *Ohjaajan toiminta ryhmän johtajana*

Kaikki edellä mainitut teoreetikot korostivat ryhmän johtamisen ja ohjaamisen ja sosiaalisen kontrollin (pelisäännöt) keskeis-

tä merkitystä opetuksessa ja toiminnallisessa ohjaamisessa. Lewin (1943) totesi toisen maailmansodan aikaan, ettei ole toivoa paremman maailman luomisesta ilman syvempää tieteellistä ymmärrystä ryhmän johtamisen, kulttuurin ja muiden sen olennaisten piirteiden toiminnasta. Lewin korosti sitä, että ohjaajan on kiinnitettävä ryhmän johtamiseen jo ryhmän muodostumisvaiheessa paljon huomiota, koska ryhmäkäyttäytymistä on vaikea muuttaa myöhemmin ja sosiaalista kontrollia on vaikea saada ryhmään, ellei se ole ollut mukana alusta saakka. Opettaja toimii ryhmätoimintojen johtajana ja säilyttää etäisyyden oppijoihin kyetäkseen näkemään, mitä ryhmässä tapahtuu. Deweyn mukaan auktoriteetin osoittaminen ja sosiaalisesta kontrollista huolehtiminen on välttämätöntä, mutta ohjaajan tulee tehdä se ryhmän intressien puolesta, ei henkilökohtaisen vallan osoitukseksi.

Morenon mukaan ohjaaja ei osallistu itse toimintaan, vaan toimii kuin orkesterin johtaja: hän ei soita itse mitään instrumenttia, vaan ohjaa, johtaa ja havainnoi. Kolb korosti opettajan moniroolisuutta. Opettajan rooli on kaikissa tunne-, havainto-, symboli- ja toimintaorientaatioissa keskeinen. Opettajan tulee kyetä siirtymään roolista toiseen, myös ohjaajan roolista tiedolliseksi auktoriteetiksi. Mezirowin mukaan opettaja ei saa kieltää auktoriteettiasemaansa, vaikka hän ei harjoitakaan auktoriteettia henkilökohtaisesti, vaan ryhmän edun nimissä vapaan ja tasa-arvoisen dialogin edistämiseksi. Mezirow korostaa sitä, että ohjaajan on tärkeää tukea oppijoita niiden viitekehysten ja oletusrakenteiden tunnistamisessa, jotka vaikuttavat heidän tapansa havaita, ajatella, päättää, tuntea ja toimia kokemuksensa nojalla.

Opettajan ja oppimisen ohjaajan tulee kyetä toimimaan ryhmätoiminnan johtajana – auktoriteettina – mikä ei tarkoita autoritäärisyyttä, vaan sitä, että hän kantaa vastuun sekä oppimis- että ryhmäprosessista. Opettajan vastuulla on sosiaalisesta

kontrollista eli ryhmätoimintaa edistävästä pelisäännöistä huolehtiminen. Ohjaajan tulee myös kyetä tekemään oppimista edistäviä interventioita silloinkin kun ne eivät ole helppoja, kuten konfrontaatio ryhmässä.

## Reflektio ja yhteistoiminnallisuus

Reflektio oppimisessa ja oppimisen tuottajana on kaikilla teoreetikoilla keskeisesti mukana oleva periaate. Siitä voi erottaa yhteistoiminnallisen reflektion ja yhteistoiminnallisen palautteen. Reflektio ja toiminnallisuus yhdessä edistävät kykyä itseohjautuvuuteen. Reflektiivisen ajattelemisen kehittymistä tukee Deweyn mukaan se, että jokaista uskomusta ja tiedon oletettua muotoa pohditaan aktiivisesti ja huolellisesti. Lewinin mukaan oppiminen on tehokkainta ryhmissä, joissa jäsenet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, ja joissa he voivat yhdessä reflektoida keskinäisiä kokemuksiaan. Tällä tavoin ryhmän jäsenet voivat sytyttää toistensa luovuuden.

Moreno kuvasi oppimista kehänä, jossa hän erotti jakamisen, joka tarkoittaa toiminnan tuottamien emootioiden käsitteilyä ja yhteistoiminnallista dialogia ja sen avulla tapahtuvaa ryhmän jäsenten liittymistä toisiinsa ja prosessoinnin, joka tarkoittaa opitun älyllistä jäsentämistä ja integraatiota. Morenolla jakaminen on hyvin lähellä kolbilaista reflektiota ja prosessointi analysointia. Myös Kolb korosti dialogisuuden välttämättömyyttä reflektiossa. Mezirowin mukaan merkittävimmät oppimiskokemukset aikuisuudessa sisältävät kriittisen itsereflektion elementin ja mahdollistavat sen tavan uudelleen arvioimisen, jolla olemme asettaneet ongelmia ja suhtautuneet havainnoimiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimintaan. Kriittinen reflektio luo uudistavaa oppimista, jonka prosessi on ennalta määrittelemätön ja yllätyksellinen sekä kouluttajalle että

opiskelijoille. Mezirowin mukaan reflektio ja toiminta ovat dialogisessa suhteessa toisiinsa, mutta eivät toistensa vastakohtia.

Jokainen teoreetikko korosti ryhmässä tapahtuvan reflektion merkitystä oppimisen kannalta. Uuden tiedon jakaminen esimerkiksi runsaan luento-opetuksen avulla ei tuota oppimista, vaikka opettaja kuinka ”keskusteluttaisi” kuulijoitaan. Tiedollisen opetuksen tulee toimia resurssina oppijoiden keskinäiselle dialogille, jossa jokainen saa mahdollisuuden kuunnella ja myös kuulla muiden luomat oppimismerkitykset ja jakaa oppimansa muiden kanssa.

### *Yhteistoiminnallinen palaute*

Jatkuvan palautteen antamisen ja vastaanottamisen organisointi on opetuksessa erittäin tärkeää. Jotta saadaan kokonaisvaltainen hyöty oppimisesta, oppija täytyy ohjata kiinnittämään huomiota toiminnan teorioihinsa, tietoon, asenteisiin, havaintoihin itsestä ja sosiaalisesta ympäristöstä ja käyttäytymismalleista. Tämä onnistuu siten, että suoritusta arvioidaan jatkuvasti ja annetaan siitä palautetta. Lewinin ja Deweyn mukaan oppimisen perusta on keskinäisessä palautteessa ja toiminnan jatkuvassa arvioinnissa. Lewin korosti oppijoiden ja tutkijoiden vuorovaikutusta ja keskinäistä palautetta merkittävänä oppimistilaisuutena kaikille osapuolille. Vuorovaikutuksen ja palautteen avulla toiminta, tutkimus ja oppiminen yhdistyvät ja tutkiva oppiminen mahdollistuu. Myös Kolb, Mezirow ja Moreno korostivat sitä, että palaute muodostaa perustan toiminnan jatkuvalla prosessille ja sen arvioinnille. Palautteen katsotaan mahdollistavan tämän toiminnan vaikutusten arvioinnin.

Palautteen merkitystä ja hyödyntämistä oppimisen kannalta aliarvioidaan usein, vaikka se on oppimisen edellytys. Opettaja ei saa olla ainoa, joka antaa palautetta, vaan hänen tulee orga-

nisoida oppijat sekä itsearviointiin että vertaispalautteeseen. Myös palautteen antaminen toimii tehokkaana oppimiskokemuksena, ei vain sen vastaanottaminen. Opettajan tulee luoda ryhmään sellainen ilmapiiri, että myös korjaavan palautteen antaminen mahdollistuu ryhmässä. (Ks. Öystilä 2002.)

Deweyn, Lewinin, Morenon, Kolbin ja Mezirowin teorioista ja malleista voidaan siis vetää yhteen seuraavat toiminnallisen oppimisen periaatteet:

#### *Toiminta*

- kokonaisvaltainen toiminta
- oppimisen aktivointi
- älyllistämisen jättäminen hetkellisesti taustalle
- mielikuvituksen käyttö
- tässä ja nyt -periaate

#### *Ryhmä*

- ryhmän hyödyntäminen
- ohjaajan rooli ryhmätoiminnan johtajana

#### *Reflektio*

- yhteistoiminnallinen reflektio
- yhteistoiminnallinen palaute

## Toiminnallisen opetuksen haasteet

Yliopisto-opetukseen sopivia toiminnallisia menetelmiä on valtavasti ja niitä voi jokainen opettaja kehittää itse lisää. Luentoakaan ei sellaisenaan voi luokitella passiiviseksi, sillä hyvä luento edellyttää opiskelijoilta intensiivistä henkistä toimintaa. Luenolla on oma paikkansa yliopisto-opetuksessa, mutta luento-

opetus kannattaa yhdistää dialogisuuteen ja toiminnallisuuteen, mikä mahdollistaa yhteistoiminnallisen reflektion ja aidon tutkivan oppimisen. Tutkiva oppiminen on prosessi, jossa ongelmaan haetaan vastausta järjestelmällisesti etsimällä merkityksellistä uutta tietoa dialogisessa vuorovaikutuksessa ja erilaisista tiedonlähteistä. Tutkivassa oppimisessa ongelma on luonteeltaan sellainen, jota ei voi ratkaista aikaisemmin hankitun tiedon varassa.

Pienryhmäopetuksen lisäksi luento-opetuksessakin tulee edistää tutkivaa oppimisotetta perustamalla luento ongelmanratkaisuun. Luento toimii tällöin resurssiopetuksena ja yhtenä tiedonhankinnan muotona, jota edeltää ja seuraa yhteistoiminnallinen oppiminen. Toiminnan yhdistäminen luento-opetukseen tulee organisoida huolellisesti, jotta se ei jää strukturoimatomaksi keskusteluksi ja jotta kaikki osallistuvat toimintaan. Olennaista on oppijoiden aktiivinen henkinen työskentely, jonka avulla he rakentavat oppimastaan merkityksiä itselleen. Opettaja pääsee tähän tavoitteeseen parhaiten yhdistämällä opetuksensa oppijoiden aktiivisen toiminnan, reflektion ja sitä seuraavan analysoinnin ja palautteen.

Usein toiminnallisilla menetelmillä tarkoitetaan toiminnallisia pienryhmä- ja draamamenetelmiä. Toisaalta puhutaan aktiivisista menetelmistä, jotka usein ovat myös toiminnallisia. Toiminnallisuus tarkoittaa oppijan kokonaisvaltaisen kokemuksen hyödyntämistä oppimisessa. Toiminnallisessa metodissa ongelmaa ei heti rationalisoida eikä analysoida, vaan jatketaan sen prosessimaista käsittelyä, esim. esitetään se. Ihminen pyrkii luonnostaan ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan toiminnallisesti, sillä käsiteltävä asia tulee todellisemmaksi, kun jokin mielikuva prosessoidaan kokonaisvaltaisesti. Toiminnallisuus ylläpitää prosessia ja sitä seuraavaa analysointivaihetta. Toiminnalliset menetelmät eivät ole leikkimistä, vaan niiden täytyy edistää oppimista ja tavoitteeseen pääsyä. Vuorovaikutus ja dialogi ei saa

olla itsetarkoitus, vaan fokuksen tulee olla oppijan kokonaisvaltaisessa ja henkilökohtaisessa kehittämisessä

Ryhmässä oppiminen on erittäin tärkeää reflektiotaitojen kehittymisen kannalta, sillä se edellyttää opiskelijalta alituista uuteen sopeutumista ja valintojen tekemistä sekä palautteen antamista ja vastaanottamista. Reflektio täytyy yhdistää toimintaan, sillä yhteistoiminnallinen reflektio on mahdollista vain, jos se vuorottelee toiminnan kanssa, ja jos sitä käytetään organisoimaan sitä, mitä on saavutettu toiminnan aikana. Yhteinen dialoginen reflektio synnyttää uutta, luo uudistavaa oppimista eikä sen paremmin opettaja kuin oppijakaan voi aina valmistautua prosessiin. Heidän täytyy olla valmiita kohtaamaan uusi ja tuntematon, ja se voi herättää ahdistusta sekä opettajassa että oppijoissa. Toiminnallisuuden etu on siinä, että sen avulla osanottajat saavat asiasta omakohtaisen kokemuksen, jota reflektiovaihe edellyttää. Osanottajat ovat kokonaisvaltaisesti läsnä, kun älyllistämisen keino ja suoja jäävät taustalle. (Öystilä 2001, 43.) Ryhmän hyödyntämisen ovatkin yhä useammat yliopisto-opettajat ottaneet haasteekseen: monille yliopisto-pedagogiikkaan perehtyneille opettajille ryhmäprosessin hallitsemisesta on tullut opettajuuden tärkein kehittämisalue (ks. Öystilä 2002, 110).

Toiminnallisessa opetuksessa oppijan aiemmat tiedot, kokemukset ja käsitykset oppimisen kohteesta nostetaan esille ja näin taataan jokaisen oppijan mahdollisuus konstruoida uusi tietämys nojaten vanhaan tietorakenteeseen. Tällä tavoin oppija saa mahdollisuuden kyseenalaistaa vanhat käsityksensä. Toiminnallinen opetus on aktivoivaa ja vastuu oppimisesta siirretään opiskelijalle. Toiminnalliset opetusmenetelmät perustuvat toisaalta prosessipainotteiseen ajatteluun ja toisaalta tiedon rakentelua painottavaan, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään tiedon aktiivisena tuottamisena. Vastuu oppimisesta on oppijalla, ja opettajan päätehtävä on toimia ryhmätoiminnan johtajana.



Yliopisto-opetuksessa oppijoiden kokonaisvaltaista kehittymistä vaalivien lähestymistapojen käyttö edellyttää opetussuunnitelmalta niiden osa-alueiden tunnistamista ja johtamista, jotka vaikuttavat oppimisprosessiin. Jokaista oppimisympäristö-orientaatiota voidaan seurata havainnoimalla tekijöitä, joita ovat opetuksen tavoite, informaation lähde ja käyttö, oppijan käyttäytymistä ohjaavat tekijät, opettajan rooli sekä palautteen antaminen. Useimpia näistä seikoista ohjaavat yliopistohallinto, tiedekunnat, laitokset ja yksittäiset opettajat, ja useimmat näihin seikkoihin liittyvät päätökset tehdään ennen opetustilanteessa tapahtuvaa vuorovaikutusta. (Ks. Kolb 1984, 197–198.) Opettajan käyttämiä lähestymistapoja ohjaavat näin ollen opetuksen tavoitteet, osanottajien lukumäärä, tila, resurssit ja muut ulkopuoliset seikat. Toiminnallisen oppimisen periaatteiden tulisi olla mukana jo opettajien ja tutkijoiden yhteistyössä, kun he kehittävät opetussuunnitelmia ja opetusta.

### *Lähteet*

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 1997. Helsinki: Hakapaino.
- Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja sosiodraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Campbell, J. 1995. Understanding John Dewey. Nature and Cooperative Intelligence. Chicago and La Salle: Open Court Publishing Company.
- Dewey, J. 1933 (1960). How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Lexington, Massachusetts: D. C. Heath and Company.

- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. 1964. *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. 1991 (1938). *Logic. The Theory of Inquiry. The Later Works of John Dewey, Volume 12*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. 1999. *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Tampere: Tammer-Paino. Alkuteos John Dewey. 1929. *The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action*.
- Eskola, A. 1985. *Peroonallisuustyypeistä elämäntapaan. Persoonallisuuden tutkimuksen metodologisia opetuksia*. Juva: WSOY.
- Holmes, P. & Karp, M. 1991. *Psychodrama. Inspiration and Technique*. London and New York: Tavistock/Routledge.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 1987. *Joining together. Group Theory and Group Skills*. Prentice-Hall International, Inc.
- Kalliola, S. 1996. *Lewiniläinen ryhmäpäättös kunnallishallinnon työyhteisöissä*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja T 15/1996.
- Kellermann, P. F. 1986. *Therapeutic aspects of psychodrama. Doctoral Dissertation*. Department of Psychology, University of Stockholm.
- Kellermann, P. F. 1992. *Focus on Psychodrama. The Therapeutic Aspects of Psychodrama*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lewin, K. 1935. *A dynamic theory of personality. Selected papers*. New York and London: McGraw-Hill.
- Lewin, K. 1942. *The Relative Effectiveness of a Lecture Method and a Method of Group Decision for Changing Food Habits*. Mimeographed. Committee on Food Habits. Washington D.C.: National Research Council.

- Lewin, K. 1943. Defining the Field at a Given Time. In D. Cartwright (ed. 1975) *Field Theory in Social Sciences. Selected Papers by Kurt Lewin* (second ed.) Connecticut: Greenwood Press.
- Lewin, K. 1947. *Frontiers in Group Dynamics II. Channels of Group Life: Social Planning and Action Research. Human Relations. Studies towards the Integration of the Social Sciences. Vol. 1, Nro 2, 141-292.* The Tavistock Institute of Human Relations. London. The Research Center for Group Dynamics, Cambridge, Mass.
- Lewin, K. 1948. *Resolving Social Conflicts. Selected papers on group dynamics.* Edited by Gertrud Weiss Lewin. New York: Harper & Brothers. 201-216.
- Lewin, K. 1951. *Field Theory in Social Change.* Edited by Dorwin Cartwright. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Lewin, K. 1958. *Group Decision and Social Change.* Teoksessa Maccoby, E.E., Newcomb, T.M. & Hartley, E. (Eds) *Readings in Social Psychology.* Third Edition. New York: Henry Holt and Company. 197-211.
- Mezirow, J. 1985. A critical theory of self-directed learning. S. Brookfield (ed.) *Self-directed learning: from theory to practice. New directions for continuing education.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1990. *How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* San Francisco and Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning.* Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miettinen, Reijo. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 2/1998.

- Moreno, J. L. 1959. Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Moreno, J. L. 1964. The Third Psychiatric Revolution and the Scope of Psychodrama. Group Psychotherapy.
- Moreno, J. L. 1977. Psychodrama. First Volume. New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. 1978. Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. New York: Bacon House Inc.
- Moreno, J. L. 1985. Psychodrama. Vol. I-II. Fourth Edition. New York: Beacon House.
- Nieminen, S. ja Saarenheimo, M. 1981. Morenolainen psykodraama. Historiallinen ja filosofis-psykologinen analyysi. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Näslund, Johan. 1998. Lewin och dynamisk Gruppsykologi. En jämförelse och diskussion om dynamisk gruppsykologi och ledarens konsultroll. K. Granström, S. Jern, J. Näslund & D. Stiwne. Grupper och gruppforskning. FOG Samlingsvolym 1. Linköpings universitet.
- Poikela, E. (toim.) 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.
- Silén, C. 2000. Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande. Linköping: Parajett AB.
- Williams, A. 1989. The Passionate Technique. Strategic Psychodrama with Individuals, Families and Groups. Tavistock/Routledge: London and New York
- Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. 2001. Teoksessa E: Poikela & S. Öystilä. Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.
- Öystilä, S. 2002. Ongelmakohtat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa E. Poikela. 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press.

# OPETUSTYÖ TIETO- JA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

- oppimisen ja osaamisen arviointi

Yliopisto-opiskelijan ihanteena pidetään itsenäistä, itseohjautuvaa ja itsearviointiin kykenevää oppijaa, jota ei liiemmin tarvitse opiskelussaan ohjata. Seurauksena saattaa olla heitteillejätto, jossa opiskelija jätetään oppimisvaikeuksineen yksin tai oletetaan hänen hakevan itse tarvittavan tuen. Luento- ja tenttipainotteisessa opetuksessa opettajan ei tarvitse tietää mitään oppijan kehitys- ja oppimisprosesseista, koska oppimistulosten arviointi koskee vain saavutettua tietämystä eikä sitä, miten se on hankittu. Ajattelutapa on kuitenkin muuttumassa. Opiskelijoita kiinnostaa, miten hankkia sellaista osaamista, jolla on *käyttöä* työelämässä ja joka ei ole vain tietoa tieteestä ja työstä. Tiedon tuottamisen (tutkimus) ja jakamisen (opetus) lisäksi yliopistojen laitosten on välttämätöntä kiinnostua myös sellaisista asioista kuten oppimisen, kehittymisen ja osaamisen tuottaminen ja niiden ohjaaminen. Seurauksena on opiskelijoiden tieteen- ja ammattialaan *identifioitumisen* sekä tieteentekijän ja asiantuntijan *osaamisen* nostaminen aivan uudella tavalla yliopisto-opetuksen keskiöön.

Artikkelissani etsin opetustyön perusteita, en niinkään opiskelijasta tai opettajasta, vaan heidän ympärillään vaikuttavista kontekstuaalisista, sosiaalisista ja toiminnallisista tekijöistä. Aluksi tarkastelen tiedon ja osaamisen, erityisesti potentiaalisen ja hiljaisen tiedon käsitesuhteita, sen jälkeen opetustyötä tietojen ja oppimisympäristönä ja lopuksi osaamista osoittavaa kontekstiperustaista arviointia.

## Tieto ja osaaminen

Länsimainen tieteenkäsitys perustuu tiedon ja toiminnan erottamiseen toisistaan, mistä on seurannut perinteinen teorian ja käytännön, tieteenteon ja ammatinharjoittamisen asettaminen toisiaan vastaan. Dikotomia on syvällä ihmisten ajattelussa ja heijastuu konkreettisesti koulutuksen jakamisena akateemiseen ja ammatilliseen tai työn ja ammattien luokittamisessa henkiseen ja ruumiilliseen työhön. Pahimmillaan tiede irtaantuu todellisuudesta, koska ainoastaan käsitteellisen tiedon uskotaan ilmaisevan totuutta ja olevaista, ja koska muutosta ja toimintaa on mahdotonta tavoittaa täydellisesti juuri jatkuvan muuttumisen ja kaoottisilta vaikuttavien tapahtumien takia. Siksi tieto alkaa edustaa pysyvää totuutta ja siksi jotkut ihmiset ryhtyvät elämään totuuden välittäjinä esimerkiksi pappien, oikeusoppineiden tai professoreiden ammateissa. Käytännön epävakaisuudessa ja vailla varmaa tietopohjaa elävät ihmiset tarvitsevat näiden itseään viisaampien neuvoja, ohjeita ja opastusta selviytyäkseen päivästä toiseen arjen epätieteellisessä todellisuudessa.

Siten alunperin todellisuuden tulkintaa varten tuotetusta tiedosta on tullut totuus, kun taas todellisuudella sinänsä ei ole totuusarvoa vaan ainoastaan arjen ja konkreettisen tekemisen, tieteelle vastakohtaisen toiminnan merkitys. Jälkiteollinen informaatio-, tieto- tai auditointiyhteiskunta, joka toimii lisäänty-

vän ja hyvin monimuotoisesti tuotetun tiedon varassa, kyseenalaistaa dikotomisen tiedonkäsityksen, sen merkityksen ja käyttökelpoisuuden. Tieto ei luokaan tietoyhteiskunnan perustaa, vaan sen luo todellisuus, jossa tieto tuotetaan ja käytetään ja jossa sen arvo punnitaan. Esimerkiksi auditoinnilla tarkoitetaan *itsetuotettua* palaute- ja arviointitietoa, jonka avulla henkilöt ja organisaatiot voivat kehittää osaamistaan ja toimintaansa tai jonka avulla ulkopuoliset evaluoijat lausuvat arvionsa osaamisen ja toiminnan tilasta. Tieteen ja toiminnan, teorian ja käytännön rajat alkavat hiljalleen murtua. Evaluoinnilla on jo miltei tutkimuksen arvo, mutta tiedon olomuodot, joita sen avulla yritetään tavoittaa, ovat yhä vähintäänkin epäilyttäviä. Miten tutkia potentiaalista tietoa, joka ei ole ilmiäsuista vaan antaa odottaa itseään tai hiljaista tietoa, joka on sanojen takana ja hyvin vaikeasti havaittavissa?

### Potentiaalisesta hiljaiseen tietoon

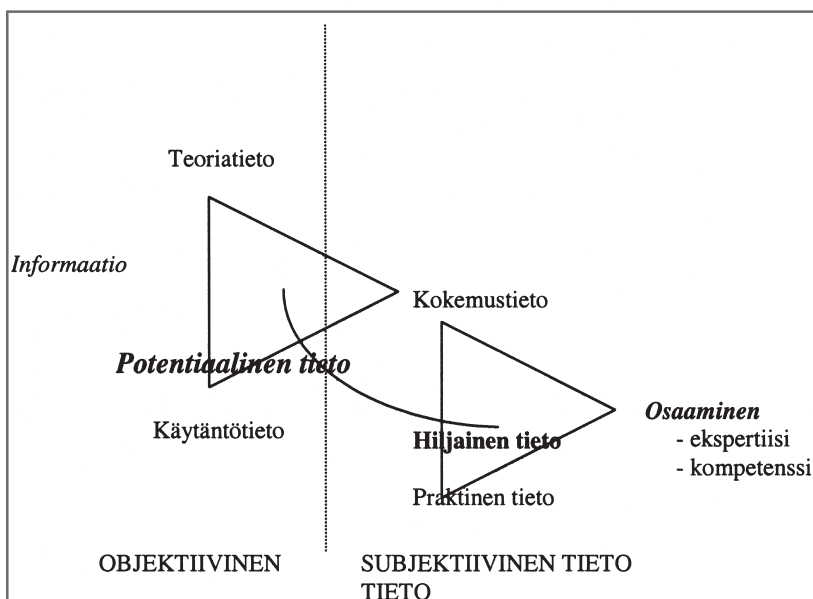
Tavanomaisissa epistemologiapohdinnoissa ei juurikaan problematisoida tiedon ontologisia ulottuvuuksia vaan tyydytään teoreettisen ja käytännöllisen tiedon erottamiseen toisistaan. Esimerkkejä ovat jaot propositionaalisen väite- ja proseduraalisen menetelmätiedon, käsitteellisen (deklaratiivisen) ja käytännöllisen (praktisen) tai symbolisen ja esineellisen tiedon välillä. Kysymättä jää, missä tai kenen hallussa tieto on, ja miten joku voi hankkia ja tuottaa tietoa tai soveltaa sitä johonkin. Käsitteellisen tiedon oletetaan sijaitsevan yhtä hyvin teoreettisissa teksteissä kuin käyttäjänsä mielessäkin. Vastaavasti käytännöllisen tiedon oletetaan sisältyvän yhtä lailla tekemisen kohteeseen kuin tekemiseenkin. Hieman pelkistäen: toisaalta ajattelua pidetään teorian ja teoriaa ajatteluna, toisaalta kokemusta käytäntönä ja käytäntöä kokemuksena. Pulmana on erotella se, milloin puhua

tiedosta, joka on yksilöllä ja milloin tiedosta, joka on hänen ulkopuolellaan.

Japanilaiset tutkijat (Nonaka & Takeuchi 1995) ovat lanseeranneet uudelleen Polanyin (1964) käsitteen *hiljainen tieto*, jolle he antavat persoonallisen tai yhteisöllisen merkityksen. Tieto on subjektiivista silloin, kun se on yksilön tai yhteisön osaamisessa, jolloin myös sen tuottaminen ja jakaminen riippuvat yhteisön ja yksilöiden toiminnasta. Vastaavasti Stähle ja Grönroos (1999) puhuvat *potentiaalisesta tiedosta*, joka tarkoittaa objektiivista tietoa siinä mielessä, että se ei ole vielä muuntu-  
nut yksilön tai yhteisön osaamiseksi, mutta se on tavoitteellisen ajattelun ja toiminnan kohteena. Tätä olemme tottuneet kutsumaan oppimiseksi, jolle annetaan koulutuksen yhteydessä formaalisen ja työtoiminnan yhteydessä informaalisen oppimisen merkitys. Sekä objektiivisen ja subjektiivisen että potentiaalisen ja hiljaisen tiedon käsitteet, joita voidaan pitää osaamisen tuottamisen tärkeimpinä elementteinä, vaativat kyseenalaistamaan perinteiset tietodikotomiat. Tieto ei enää jakaudukaan vain mitä- ja miten-tietoon, vaan teoreettiseen mitä-tietoon, käytännön mitä-tietoon ja kokemukselliseen miten-tietoon.

Kun tietoa paikantava erottelu tehdään, *teoriatiedon* ja *käytäntötiedon* dikotomia muuttuu triangelin (kuvio 1) muotoon, jonka kolmannen ulottuvuuden muodostaa *kokemustieto*. Samalla erottuu se, mikä tiedossa on *objektiivista*, yksilön ulkopuolella olevaa, ja mikä *subjektiivista*, yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen sisältyvää. Kuvio jäsentää, mistä oppimisessa on perimmiltään kysymys. Vasemmanpuoleinen kolmio kuvaa koulutuksen maailmaa ja oikeanpuoleinen kolmio työn ja ammatin maailmaa. Opetuksen tehtävänä on ohjata sisältöjen käsittelyä siten, että oppija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oppimisen prosesseissa. Integroinnin tuloksena on kokemustieto, joka on luonteeltaan hyvin pysyvää verrattuna käytännöstä irrotettuun muistitietoon tai teoreettista ymmärrystä vailla oleviin elämyksiin.





Kuvio 1. Informaatio, tieto ja osaaminen

Prosessikuvauksena kuvio kertoo, miten *informaatio* muuntuu tiedon muodostuksen vaiheiden kautta *osaamiseksi*. Informaatiolla tarkoitetaan mitä tahansa ”tietoa”, jonka yksilö kohtaa aistimiensa välityksellä. Teoriatieto sen sijaan on käsitteelliseen ja symboliseen muotoon muokattua informaatiota, joka muuntuu yksilölle merkitykselliseksi tiedoksi vasta sen prosessoinnin kautta. Käytäntötietoa edustavat konkreettiset asiat kuten ihmisen rakentama kone, jossa tieto on esineellistetyssä muodossa tai vaikkapa muurahaispesä osana luontoa, jolloin kyseessä on orgaaninen ja ekologinen tieto. Samoin kuin teoriatieto niin myös käytäntötieto vaatii prosessointia, sillä esineet ja organismit eivät tule ymmärretyksi ilman havaintoja, käsitteitä ja kokeiluja. (Poikela 2001.)

Teorian ja käytännön välinen muuntelu (kohteellinen ajattelu ja tekeminen) tuottaa kokemustietoa, jonka muodostaminen on mahdollista vain oppijassa itsessään. Oppiminen ja tutkiminen kietoutuvat toisiinsa tiedon hankinnan, jäsentämisen ja muokkaamisen prosesseissa, jolloin oppijassa itsessään tapahtuu ajattelu- ja toimintatapojen muuttumista. Teorian muodostus edellyttää kokeilua käytännössä ja käytännön ymmärtäminen vaatii käsitteellistä tietoa. On tärkeää havaita, että kokemus ei ole yhtä kuin käytäntö kuten arkiajattelussa usein esitetään. Teoria voi olla kirjoissa, tietoverkoissa ja asiantuntijajärjestelmissä samoin kuin käytäntö esineissä, ympäristössä, rakenteissa tai ainutkertaisissa tilanteissa (vrt. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000).

Kirjat voi sulkea ja tilanteet jättää taakseen. Vain kokemuksen voi ottaa sisäistyneenä mukaansa, jolloin oppimisessa on tärkeitä huolehtia siitä, että kokemustieto muodostuu mielekkäällä tavalla. Työssä oppiminen jatkuu perustuen kokemustietoon, jota jatkuvasti sovelletaan työn kohteeseen. Siten kokemus kiinnittyy yhä syvemmin työn konkreettisiin elementteihin ja omakohtaisen praktisen tiedon muodostumiseen. Tuloksena on osaaminen, joka ei ole enää täysin palautettavissa tiedon eksplisiittisiin muotoihin, vaan osa siitä on ymmärrettävissä hyljaisena tietona (Nonaka 1994) tai taitamisena (artistry) kuten Schön (1983) määrittelee.

Aikaa, paikkaa ja tilannetta kuvaava tieto ilmaisee *kontekstin*, jossa se on tuotettu ja jaettu ja jossa sitä käytetään ja arvioidaan. Edes teorialtieto ei ole dekontekstuaalista, vaikka se näyttääkin olevan riippumaton ajasta ja paikasta ja on nykyisin liikuteltavissa salamannopeasti paikasta toiseen. Teoreettisen tiedon käyttö viimeistään ilmaisee sen kontekstin. Toisin sanoen teorialta voidaan edellyttää sovellettavuutta käytännön ja tutkimuksen tarpeita varten, mutta se voi olla myös statuksen osoittamisen tai vallan kontekstoimaa. Siten tieto on luonteeltaan

aina kontekstuaalista, koska se ei voi olla itsetarkoitus. Jos se sitä olisi, se myös oikeuttaisi itsensä ja lopulta elämisestä todellisuudessa ei tarvitsisi välittää lainkaan.

Perinteiset koulutusinstituutiot ovat joutuneet luopumaan monopolistaan niin tiedon kuin oppimisenkin tuottamisen suhteen. Osaamisen tutkimuksen fokukseen on noussut sekä yksilöiden oppimisen jatkuminen työssä ja ammatissa että tiedon muodostuksen ja oppimisen prosessit organisaatioissa. Aloittavalle työntekijälle työ on monimutkainen ja usein jopa haastavampi tieto- ja oppimisympäristö kuin koulutus, jossa kaikki on pyritty organisoimaan oppimista varten. Työ sen sijaan on vasta nyt alettu mieltää myös tieto- ja oppimisympäristönä.

## Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä

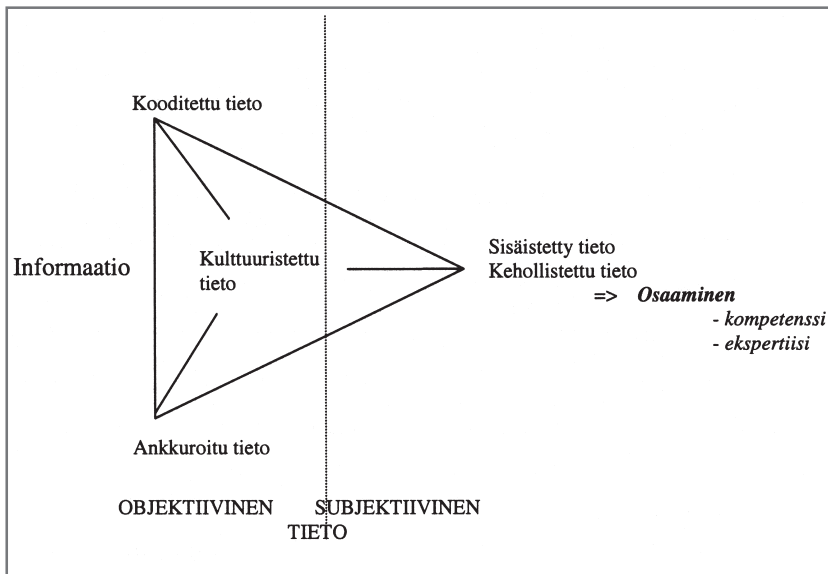
Cookin & Brownin (1999) mukaan sekä sanoissa ilmaistu (eksplisiittinen) tieto että hiljainen (implisiittinen) tieto voivat olla yksilön, ryhmän tai organisaation hallussa. Eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon muuntelusta yksilön ja ryhmän välillä he käyttävät termiä ”generatiivinen tanssi”, mikä kuvaa tiedon omistuksen vaihtelua. Brown & Duguid (2001) pyrkivät osoittamaan episteemisten ongelmien vaikutukset työorganisaatioissa. Tiedon kulussa on ”tukkoisia” ja ”huokoisia” kohtia sekä organisaation sisällä että niiden välillä. Huokoisuus (leakiness) eli tiedon liikkuvuus liittyy tyypillisesti ulkoisiin suhteisiin ja on helpompaa eri organisaatioissa toimivien ihmisten välillä kuin organisaatioiden sisällä. Tukkoisuus (stickiness) ilmenee vaikeutena siirtää eksplisiittistä ja implisiittistä tietoa organisaation eri positioissa toimivien ryhmien välillä. Toisin sanoen tiedonkulku takkuaa, jos käytäntöjä ei ole yhteisesti kyetty jakamaan.

Cookin ja Brownin kuvaus tekee mahdolliseksi ymmärtää niitä ongelmia, jotka liittyvät opetustyöhön ja koulutusorganisaation vaikeuksiin huolehtia oman henkilöstönsä osaamisesta ja kyvystä hallita työelämälähtöisen oppimisen erityisvaatimuksia. Tiedon yksilöllinen hankkiminen ja kollaboratiivinen käsittely ovat työyhteisössä toisistaan erillisiä prosesseja, mutta yhdessä ne muodostavat ammatillisen osaamisen perustan. Työorganisaatiossa on kyettävä turvaamaan vapaa tiedon saatavuus ja organisoitava yhteistyö sen käsittelyä varten. Välttääkseen tukkoisuutta on luotava huokoisuutta eli on kyettävä ylittämään työyhteisöjen epistemologisia rajoja. Brown ja Duguid taas auttavat ymmärtämään oppimisen ohjaajien ja opettajien kehittymistä työssä oppimisen näkökulmasta. Opettajatkaan eivät opi ainoastaan toimimalla luennoitsijoina tai harjoitusten vetäjinä vaan myös toimijoina ja jäseninä omassa työyhteisössään. Jotta kyetään luomaan uutta oppimiskulttuuria, myös opetustyö tulee nähdä monimuotoisena tietoympäristönä – opettajatkin opivat työssään.

Tiedon prosessointi työyhteisössä on vaihteleva ja monivaihteinen ilmiö. Tietoresurssit pitävät sisällään erilaisia tiedon lajeja, joiden tavoittaminen ei ole yksinkertaista. Organisaation toiminnoista riippuen on olemassa erilaisia tiedon resursseja, informaation lähteitä sekä fyysisiä ja inhimillisiä resursseja (Järvinen 1999). Tieto voi olla symboliseen muotoon kooditettua, ankkuroiduna artefakteihin ja luonnon objekteihin, tai se voi olla käsitteellisessä ja toiminnallisessa muodossa niin yksilöissä kuin kollektiiveissakin. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000). Tieto voi olla myös kulttuurisessa muodossa, jolloin sen kantajina ovat yhtälailla tiedon objektiiviset (symbolit ja esineet) kuin subjektiivisetkin (ihmiset ja yhteisöt) elementit.

Eräs yritys erotella erilaisia tiedon lajeja on Blacklerin (1995) jaottelu: sisäistetty (embrained), kehoallistettu (embodied), kulttuuristettu (encultured), ankkuroitu (embedded) ja

kooditettu (encoded) tieto. Tiedon lajit (images of knowledge) voidaan sijoittaa edellä kuvattuun triangeliin (vrt. kuvio 1), jolloin kuva työstä tietoympäristönä täydentyy (kuvio 2).



Kuvio 2. Työ tieto- ja oppimisympäristönä (Poikela 2002)

Symbolinen, *kooditettu tieto* on johonkin lähteeseen kirjattua tietoa (vrt. teoriatieto), joka voi olla kirjoitettu ohjekirjoihin tai opetussuunnitelmaan. *Ankkuroitu tieto* (vrt. käytäntötieto) muodostuu käytettävistä fasiliteeteista, resursseista sekä rutiineista ja tietyistä rooleista organisaatiossa. Symbolinen ja ankkuroitu tieto ovat luonteeltaan objektiivista tietoa, koska ne ovat olemassa yksilön ulkopuolella hänestä riippumatta. Esimerkiksi ottaessaan vastaan uuden työn yksilö kohtaa uuden tiedon maailman, ja sen hän myös jättää taakseen siirtyessään seuraavaan työyhteisöön. *Sisäistetty tieto* muodostuu sekä väitetietämyksestä (pro-

positiot) että kuvailevasta tiedosta (deklaratiivinen mitä-tieto). Niitä ovat esimerkiksi opitut faktat ja toimintaperiaatteet. *Kehollistettu tieto* ilmenee toiminnallisessa muodossa. Se on osaamiseen liittyvää taitotietoa, johon sisältyy myös hiljaisen tiedon elementtejä, joita ovat esimerkiksi fyysiseen läsnäoloon liittyvät, tuntoaistin, tekemisen ja toiminnan kautta saadut kokemukset. Hiljaisesta tiedosta käytetään monia ilmaisutapoja kuten näppituntuma, yhteishenki tai talon tavat. Kun asiaan on tuntuma, se ymmärretään intuitiivisesti tai tiedetään mistä on kyse, mutta sitä ei osata pukea sanalliseen muotoon.

*Kulttuuristettu tieto* on yhteistä tietoa ja sen tuottamista yhteisöllisesti, esimerkiksi erilaisissa työryhmissä. Kulttuurinen tieto liittyy kiinteästi muihin tiedon lajeihin organisaation sisällä ja se voi olla piiloista tai tunnistettavissa organisaation erilaisissa toimintamuodoissa ja resursseissa. Toisinaan piilevän tiedon ilmaisemiseksi ja luomiseksi tarvitaan tarinoita tai metaforia, jotka eivät synny tyhjästä, vaan taustalla on tosiasioita mutta myös legendoja. Toisin sanoen kulttuurinen tieto konstruoituu muiden tiedon lajien pohjalta. Se voi olla subjektiivista kertoesaan jostakin yhteisöstä ja siinä toimivista yksilöistä. Se voi olla myös objektiivista, koska sen olemassaolo ei ole sidottu tiettyyn ryhmään tai yksilöön. Esimerkiksi muinaiset kulttuurit tunnetaan esineisiin ankkuroituneen tiedon ja symboliseen muotoon koodatun tiedon kautta, vaikka yhteisöstä kertovia ihmisiä ei enää olekaan. Oppijan näkökulmasta organisationaaliseen tietoympäristöön kätkeytyvä tieto on potentiaalista tietoa, jonka hyödyntämiseen hän tarvitsee sekä käsitteellisiä (eksplisiittistä tietoa) välineitä että intuitiivista (implisiittistä tietoa) osaamista. (Poikela 2002.)

Oppija ei siis pelkästään konstruoi tietoa vaan rakentaa *identiteettiään* erilaisten tiedon lajien ja resurssien avulla. Työssään oppivan opettajankin on tärkeää päästä omaa tehtävää laajemman potentiaalın (ammattillisen ja organisationaalisen) tie-

don lähteille ja osallistua työyhteisön tietoa prosessoiviin toimintaryhmiin. Kun vielä oppimista ja osaamista tuottavat prosessit kyetään näkemään opetus- ja muun työtoiminnan osaprosesseina, tulee mahdolliseksi ohjata, johtaa ja jakaa oppiminen kollegojen kanssa parhaalla mahdollisella tavalla.

Seuraavassa syvennän tarkastelua arviointiin, jonka merkitys ei ole niinkään osaamisen kontrollissa kuin oppimisen ja tiedon tuottamisessa.

## Kontekstiperustainen arviointi

Erilaiset oppimisteoriat kykenevät selittämään oppimista inhimillisen toiminnan tietystä aspektista tiettyynajaan ja tasoon asti. Käyttäytymistieteisiin perustuva *behaviorismi* selittää organisin oppimista tekemättä eroa eläimen ja ihmisen välille, mutta ei kykene selittämään kieleen, ymmärrykseen ja kulttuuriin liittyviä ilmiöitä. Inhimillisen tiedon muodostuksen prosessia mallintava *kognitivismi* perustelee erinomaisesti yksilöllisen tiedon rakentamisen, mutta selittää huonosti opitun tiedon ja totutun toiminnan välistä ristiriitaa: ihmiset eivät aina muuta toimintaansa vakuuttavankaan tiedon perusteella. Kokemuksen merkitystä korostava *eksperientialismi* pyrkii viemään oppimisen käytäntöön asti, jolloin oppiminen ymmärretään toimintana ja osaamisena. Yksilöllisyyttä ja sosiaalisuutta korostava *humanismi* painottaa oppijan ja opettajan välistä dialogia, vuorovaikutusta, yhteistoiminnallisuutta ja kriittistä asennetta. Erilaiset oppimisteoriat onkin ymmärrettävä henkilökohtaisen oppimiskäsityksen rakennusaineina, joiden avulla niin oppijat kuin opettajatkin pyrkivät ymmärtämään oppimisen ilmiöitä. (Poi-kela 2001.)

Eniten teorioita erottelee suhtautuminen oppijan rooliin oppimisen ja opetuksen arviointiprosessissa. Kun oppijan sub-

jekti on rajattu kokonaan prosessin ulkopuolelle, paljastuu behavioristinen ajattelutapa. Oppijan ei oleteta osallistuvan millään tavalla omaa osaamistaan koskevaan arviointiin, koska sen funktiona on oppijan käyttäytymisen kontrollointi. Kognitivismi voi olla jopa kontrolloivampaa, jos arviointi kohdistetaan vain käyttäytymiseen ja psyykkiseen tiedon muodostuksen säätelyyn huomioimatta oppijoiden erilaisuutta. Vasta konstruktivistinen näkemys ottaa huomioon oppijan oman *reflektiivisen* toiminnan, tarpeen ymmärtää, arvioida ja kehittää omia kykyjään ja suorituksiaan. Arvioinnissa ei vain pyritä yhdenmukaisiin suorituksiin ja yhtäläiseen tiedon hallintaan, vaan otetaan huomioon oppijoiden yksilölliset erot, lähtökohdat ja oppimistavat. Kiinnostavaa ei ole vain se, mitä tuloksia saadaan aikaan, vaan myös prosessi, jolla ne saadaan aikaan. Koulutus- ja oppimisprosessiin pyritään luomaan tilaa oppijan reflektiiviselle toiminnalle, itsearvioinnille ja palautetiedon hyödyntämiselle opetuksessa. Esimerkiksi sosiaalinen konstruktionismi ottaa huomioon myös ryhmässä tapahtuvan reflektiivisen vuorovaikutuksen oppimisen yhtenä ehtona.

Kun reflektio on pantu palvelemaan kognition muodostusta, on kyse konstruktivismista. Kun taas reflektointi edeltää kognitiota, puhe on eksperientialistisesta, kokemuksellisesta oppimisesta. Sen lähtökohtana on reflektointi, joka on ensisijaista suhteessa tiedon konstruointiin ja soveltamiseen. Oppiminen ei aina edellytä ennalta määriteltyä tietoa, tekstejä, opettajaa tai opetussuunnitelmaa, vaan voi alkaa yksilöllisen tai yhteisen kokemuksen reflektoinnista ja johtaa kognition muodostukseen. Oppimisen tulos voi olla myös ennalta määrittelemätön. Jos oppiminen ja sen käyteaineena oleva tieto on tarkasti kontrolloitua, tuloksena on harvoin mitään yllättävää. Tällöin oppijoilta odotetaan kyllä palautetta ja reflektiivistä suhtautumista oppimaansa, mutta ei erityistä luovuutta.



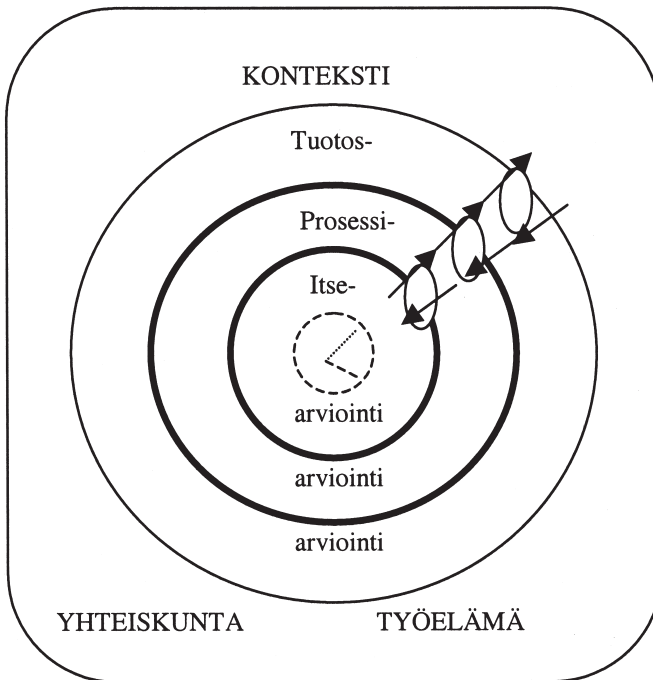
Konstruktivismi sopiikin erinomaisesti formaalisen koulutuksen oppimiskäsityksen perustaksi, mutta ei riitä selittämään arjessa ja työssä, esimerkiksi käytännön opetustyössä tapahtuvaa oppimista, jota voidaan kuvata käsitteillä reflektiivinen, transformatiivinen ja kontekstuaalinen oppiminen. Mezirow (1991) kuvaa elämänhallintaa ohjaavan merkitysperspektiivin muutosta transformatiivisena oppimisena, jonka vaikutus ei ole aina ennakoitavissa, jolloin oppiminen on läpikotaisin reflektiivistä, koska se on henkilökohtainen prosessi ja sidottu toimintaan. Kun oppiminen on reflektointia, se on myös arvioivaa kohdistuessaan toimijaan itseensä, kanssatoimijoihin ja toimintaan vaikuttaviin tilanne- ja taustatekijöihin. Myös humanistisissa oppimisteorioissa korostuu reflektion merkitys ennen muuta opettajan ja oppijan väliseen dialogiin, ryhmän vuorovaikutukseen ja yhteisön kommunikaatioon kuuluvana ilmiönä. Parhaimmillaan humanismi pyrkii kriittiseen reflektioon suhteessa ihmisiin, yhteisöihin ja maailmaan, jolloin tavoitteena on muuttaa niin oppijoita kuin yhteiskuntaakin. (Poikela 2002.)

## Oppiminen ja arviointi

Reflektointi voidaan nähdä sekä oppimis- että arviointiprosessin pienimpänä yhteisenä tekijänä. Oppimisessa reflektio avaa mahdollisuuden sekä tiedon prosessointiin että oppimistoiminnan ohjaamiseen. Arvioinnissa reflektio on itse- ja yhteisarvioinnin perusta ja ulottuu aina tietoiseen tavoitteiden asettamiseen ja tulosten kriittiseen arviointiin. Oppija ei ole vain oppimisprosessinsa omistaja, vaan omistaa myös arviointiprosessinsa. Reflektiivinen oppiminen vaatii mukana olemista arvioinnin kaikissa vaiheissa. Arvioinnin tulisikin olla arvioinnin arviointia, koska oppimisen ja osaamisen näkökulmasta olennaisinta on oppijan kyky arvioida ja ohjata omia suorituksiaan ja tietä-

myksen laatua sekä ymmärtää ja vaikuttaa toiminnan tilanne- ja taustatekijöihin. Jos keskitytään vain tulosten arviointiin, se on osoitus arvioijien olemattomasta tai vähäisestä kiinnostuksesta oppimisprosessiin. Osaamisen laadun varmentaminen vaatii panostamista nimenomaan toimintaprosessiin. Oppimista ja osaamista tuottavan arvioinnin perusta on prosessiarviointi, joka ohjaa sekä itsearviointiin että tavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin (kuvio 3).

Kuvion ytimenä on kokemuksellisen oppimisen (vrt. Kolb 1984) sykli (kokemus – reflektointi – kognitio – toiminta – kokemus - ). Itsearviointi on kuvattu lähimpänä, prosessiarviointi



Kuvio 3. Oppiminen ja arviointi

keskeisimpänä ja tuotosarviointi uloimpana oppimisen ja arvioinnin vyöhykkeinä. Vyöhykkeiden välillä ovat kohtaamis- ja rajapinta-alueet, joilla ratkaistaan oppijan reflektointi- ja arviointitaitojen kehittymisen syvyys ja suunta. Itse- ja prosessiarvioinnin välisen kohtaamispaikan tehtävänä on tarjota ”peili”, jonka avulla oppija oppii reflektointitaitoja, arvioimaan itseään, suorituksiaan ja suhdettaan muihin toimijoihin.

Olennaisinta on palaute, jota oppija hankkii esimerkiksi oppimis- tai työpäiväkirjan avulla, ja jota hän saa ohjaajalta, muilta opiskelijoilta, kollegoilta tai ryhmältään. Vastaavasti prosessi- ja tuotosarvioinnin välisen peilin tehtävänä on tutkia keinoja, jotka liittyvät työtehtävien ja opiskelun tavoitteiden aseteluun sekä luoda kriteerejä tulosten arviointia varten. Näitä keinoja voivat olla henkilökohtainen portfolioseuranta, toimintaprosessien analyysit, yhteinen suunnittelu ja kriteerien kehittäminen. Kolmas peili on tuotosarvioinnin ja kontekstin (yhteiskunta ja työelämä) välillä, jolloin oppijalta edellytetään kykyä suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin.

Kvalifikaatioiden mittaamiseen keskittynyt arviointi on asettanut oman peilinsä vain tuotosarvioinnin ja kontekstin väliseen rajapintaan. Seurauksena on kontrollijärjestelmä, jossa vaatimukset on kohdistettu suoraan oppijaan ja varmennettu mahdollisimman yksityiskohtaisella valvonnalla. Sen sijaan oppimisen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä luo mahdollisuuden tarkastella koko koulutus-, opetus- ja oppimisprosessia ja perustella siinä tarvittavat pedagogiset muutokset. Perustavin muutos liittyy oppijan mukana olemiseen arviointiprosessissa. Prosessiarviointi on oppijalle avain myös oman toiminnan tuotoksiin liittyvien tavoitteiden asettamiseen. Se, kuinka hyvään tulokseen oppija pyrkii, on viime kädessä hänen itsensä päätettävissä ja siihen hän tarvitsee selkeitä kriteereitä. Vaikka kriteerit olisivatkin jo ennalta valmiina, oppijan on

prosessoitava ne uudelleen omien tavoitteidensa ja oman toimintansa ymmärtämistä varten. Samalla arviointi on vallitsevan oppimiskäsityksen testi paljastaen, onko oppimiskäsitys ja opetussuunnitelma-ajattelu retoriikkaa vai todellisuutta.

## Oppimisen ja osaamisen arviointi

Osaaminen on prosessinomaista päätöksentekoa ja ongelmien ratkaisua toiminnan aikana, mihin liittyy hiljaisen tiedon kasva-va osuus. Hiljainen tieto on yksilöllisessä, yhteisessä ja kulttuuri-ssa osaamisessa. Kuten eksplisiittinenkin tieto hiljainen tieto ei ole vain yksilöissä vaan myös työyhteisössä ja koko organisaatiossa. Osaamisen mittaaminen on vaikeaa, koska hiljainen tieto näkyy vain persoonallisen tai yhteisen toiminnan sujuvuutena. Siksi on ymmärrettävää, että arviointi kohdistuu vain toiminnan tulosten mittaamiseen. Oppimisen kannalta sellainen arviointi on kuitenkin tehotonta. Oppijat jäävät oppimisvaikeuksineen yksin, koska eivät saa riittävästi osaamistaan koskevaa tietoa. Myös opetuksen ja koulutuksen suunnittelijat jäävät vaille tarvitsemaansa relevanttia tietoa oman työnsä kehittämiseen.

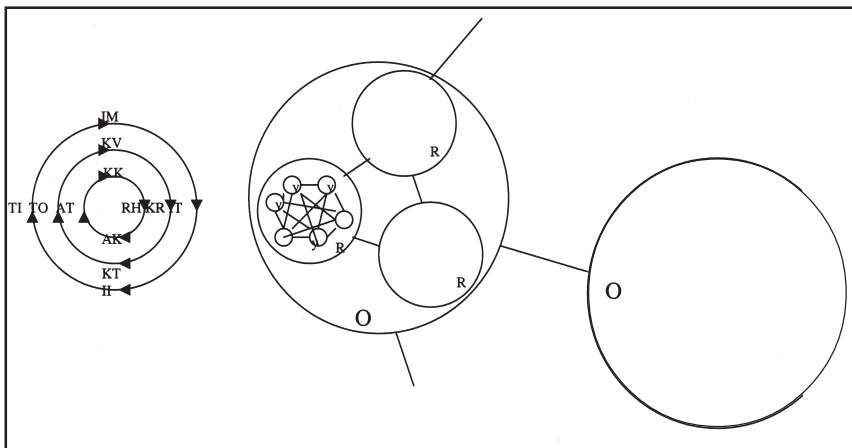
Ongelmana on löytää oppimista ja osaamista yhdistävät tekijät eli määrittää se, mitä viime kädessä arvioidaan ja miksi. Useimmilla oppimista selittävillä teorioilla on vain yksi näkökulma oppimiseen tapahtui se sitten koulutuksen tai työn kontekstissa. Oppimista ja osaamista tarkastellaan joko yksilön, ryhmän tai organisaation näkökulmista, jolloin ilmiötä selitetään vain osa kerrallaan. Oppiminen ja osaamisen tuottaminen on kuitenkin kokonaisvaltainen prosessi, jonka selittämisessä on kyettävä ottamaan huomioon useita samanaikaisesti vaikuttavia tekijöitä.

Kolb (1984) kuvaa oppimista yksilöllisenä prosessina: *konkreettinen kokemus – reflektiivinen havainnointi – abstrakti käsit-*

*teellistäminen – aktiivinen toiminta.* Nonakan ja Takeuchin (1995) organisaationaalisen tiedon tuottamisen kuvaus sisältää samat vaiheet mutta yhteisen toiminnan tasolla: *kokemusten vaihto – kollektiivinen reflektointi – käsitteellisen tiedon käyttö – tekemällä oppiminen.* Samat vaiheet löytyvät myös Lanelta, Crossanilta ja Whiteltä (1999), joskin erityyppisin käsittein: *intuition muodostaminen – intuition tulkinta – tulkitun tiedon integrointi – integroidun tiedon institutiointi.* Teoriaan sisältyy myös ajatus oppimisen organisaation läpäisevistä tasoista: intuitio syntyy yksilössä, tulkitaan ryhmässä ja integroidaan yhteisesti sekä institutioidaan organisaation toiminnaksi. (ks. Järvinen & Poikela 2000 ja 2001.)

Olennaisinta ei ole se, mitä tapahtuu yksilön (y), ryhmän (R) tai organisaation (O) ”tasoilla”, vaan pikemminkin mitä tapahtuu niiden välillä. On hedelmällisempää puhua yksilöllisen, yhteisen ja organisaationaalisen oppimisen ja työn konteksteista (kuvio 4), joissa yhdistyvät tilanteen, ajan ja paikan määrittämät sosiaalisen, reflektiivisen, kognitiivisen ja operationaalisen toiminnan prosessit. Kuviossa oppimista ja osaamista tuottavat prosessit esitetään yhdistämällä (ks. kuvio 4, vasen puoli) edellä mainittujen teorioiden toisiaan vastaavat dimensiot:

- 1) *Sosiaaliset prosessit:* konkreettinen kokemus (KK) – kokemuksen vaihto (KV) – intuition muodostus (IM),
- 2) *Reflektiiviset prosessit:* reflektiivinen havainnointi (RH) – kollektiivinen reflektointi (KR) – intuition tulkinta (IT),
- 3) *Kognitiiviset prosessit:* abstrakti käsitteellistäminen (AK) – käsitteellisen tiedon käyttö (KT) – tulkitun intuition integrointi (II) ja
- 4) *Operationaaliset prosessit:* aktiivinen toiminta (AT) – tekemällä oppiminen (TO) – tiedon institutiointi (TI).



Kuvio 4. Oppiminen työorganisaatiossa (Poikela 2002)

y = yksilö

R = ryhmä

O = organisaatio

Tiedollisten ja taidollisten kvalifikaatioiden mittaamiseen keskittyvässä ja samalla behaviorismiin ja kognitivismiin perustuvassa arvioinnissa kohteena ovat lähinnä operationaalisiin ja kognitiivisiin prosesseihin sisältyvät taidot ja tiedot. Operationaalinen mittaaminen rajautuu vain yksilön tietojen ja taitojen sekä asenteiden mittaamiseen tavoittamatta tieteen- tai ammattialan yhteisöllistä ja yhteiskunnallista luonnetta. Pedagogisen arvioinnin tehtävänä ei kuitenkaan ole keskittyä vain yksilöllisen osaamisen tieto- ja taitokomponentteihin, vaan tavoittaa oppimisen prosessit, joiden kautta tuotetaan niin yksilöllistä kuin yhteistäkin osaamista.

Kun arviointi kohdistuu sosiaalisiin prosesseihin, havainnoidaan ja arvioidaan oppijoiden kykyä toimia yksin ja yhdessä,

oppimista toisilta ja riippuvuutta muiden tuesta sekä kyvystä toimia ryhmässä, ryhmän jäsenenä ja johtajana. Reflektiiviset prosessit kertovat opiskelijan turvautumisesta erilaisiin toimintamalleihin, kyvystä havainnoida omaa toimintaansa ja kohdata erilaisia ongelmatilanteita, etsiä ratkaisumalleja tai osoittaa innovatiivista luovuutta. Kognitiiviset prosessit osoittavat tiedon hallintaa, joka alkaa tekstien lukemisen, ohjeiden noudattamisen taidosta, toimintaperiaatteiden muotoilusta ja työvälineiden käytön perusteluista kokonaisuuksien hallintaan saakka. Operationaaliset prosessit osoittavat tehtävien ja toiminnan jäsentymistä ja sujuvaa hallintaa ikään kuin lopullisena todisteena osaamisen saavuttamisesta.

Oppimisen ja osaamisen prosesseihin perustuvaa arviointikriteeristöä on kokeiltu ammatillisessa koulutuksessa vuosina 1999 ja 2000 (Nuotio, Backman, Pernu & Sisättö 2001). Kokeilussa johdettiin ammatillisesta osaamisesta opetussuunnitelmaan kirjatut osaamisalueet, määritettiin arviointikohteet ja näyttötehtävät. Arviointikriteerit muodostettiin kolmiportaisen asteikon (tyydyttävä, hyvä, kiitettävä) perusteella. Jokaisella osaamisalueella määriteltiin sosiaalisten, reflektiivisten, kognitiivisten ja toiminnallisten (operationaalisten) prosessien sisältö, joka sitten arvioitiin asteikkoa soveltaen. Raportin mukaan työelämän ja oppilaitosten edustajat pitivät prosessien arviointia hyvänä, koska arviointi kyettiin kohdentamaan ja konkretisoimaan aikaisempaa paremmin ja koska kriteerit onnistuttiin määrittämään työelämään astuvan noviisin vähimmäisosaamisen kautta. Yliopisto-opetuksessa tuskin mennään vastaavalle konkreettisuusasteelle aivan lähiaikoina, mutta tieteellisen tai ammatillisen osaamisen tuottamisen vaatimus on otettava joka tapauksessa tosissaan. Ensimmäiset askeleet on kuitenkin jo otettu (ks. Johanna Ruusuvooren graduarvioinnin kriteerejä käsittelevä artikkeli tässä teoksessa).

## Arvioinnin uusi tehtävä

Perinteisesti arviointi on ymmärretty mittaamisena, joka kohdistuu suoritukseen, suorittajaan tai sen pohjana toimivaan instruktioon. Koska kaikkea ei kuitenkaan kyetä eksaktisti mittaamaan, harkitseva arviointi on syrjäyttämässä kontrolloivan arvioinnin paradigman. Cuba ja Lincoln (1989) erottelevat neljä arviointisukupolvea, joista ensimmäisen aikana keskityttiin erilaisten kyky-, lahjakkuus-, älykkyys- ja saavutusmittareiden avulla tarkkoihin määrällisiin testilukuihin. Toisen sukupolven aikana arviointi kohdennettiin myös opetuksen ja oppimisen pohjana olevien opetussuunnitelmien toimivuuteen, minkä mittaamisen perusteena toimivat asetetut tavoitteet. Kolmannen sukupolven arvioinnissa kiinnitettiin entistä enemmän huomiota toiminnan tehokkuuteen, tuloksellisuuteen, laatuun, perusteisiin ja arvoihin, jolloin kysyttiin myös toiminnan mielekkyyttä ja oikeutusta. Neljännen arviointisukupolven keskiössä on arvioijien ja toimijoiden välinen keskustelu ja harkinta, jolloin arvioinnissa haetaan myös keinoja ratkaista toiminnassa ilmeneviä ongelmia, jolloin arvioinnin tavoitteena on tuottaa tietoa sitä tarvitsevia varten.

Arvioinnin tehtävänä ei ole pelkästään kontrolloida tai tuottaa tietoa, vaan nimenomaan tuottaa oppimista ja osaamista, jonka saavuttamiseksi tietoa käytetään. Oppijat tarvitsevat reflektointitaitojensa kehittämiseksi palaute- ja arviointitietoa vertaisiltaan ja ohjaajiltaan. Opettajat ja suunnittelijat tarvitsevat tietoa itsensä, työnsä ja työorganisaationsa kehittämiseksi. Kehittäjät ja päättäjät tarvitsevat tietoa luodakseen yhä parempaa yhteistyötä koulutuksen, työelämän, yhteiskunnan ja kansojen välillä. Siksi arviointi ei voi olla vain johonkin kohteeseen fokusoitua toimintaa, vaan osa yhteisiä toimintaprosesseja, jotka toimijat ja arvioijat jakavat tarvittaessa roolejaan vaihtaenkin.



Sari Poikela (2003) osoittaa väitöskirjassaan miten monimuotoista tietoa opettajat tarvitsevat kehittyäkseen osaaviksi ohjaajiksi ongelmaperustaisen pedagogiikan toteuttamisen kontekstissa. Vaikka he työskentelevät kahdessa korkeakouluinstituutiossa (lääketieteellinen tiedekunta yliopistossa ja fysioterapian yksikkö ammattikorkeakoulussa), ohjaajana kehittymisen prosessi on hämmästyttävän samankaltainen ja edellyttää nimenomaan työssä oppimista. Alkuvaiheessa ratkaisevaa on oppia teorianmallien ja käytännön ehtojen perusteella. Seuraavassa vaiheessa tavoitetaan se, mikä osaaminen on olennaista kollegojen välisessä yhteistyössä ja työyhteisössä. Lopulta jatkuva harjaantuminen opiskelijoiden, kollegoiden, työorganisaation ja muiden kumppaneiden ja osapuolten kanssa tuottaa syvää osaamista, jota voi kutsua kompetenssiksi tai ekspertiisiksi korkeakouluopettajan ammatissa. Väitöskirjan kenties merkittävin havainto koski opettajan työn luonteen muuttumista. Uuden opetussuunnitelmallisen lähestymistavan ansiosta yksintyöskentelyn kulttuurista siirryttiin kollegiaalisen vastuun jakamisen ja kollegiaalista luottamusta edellyttävään yhteistyön kulttuuriin.

Sen sijaan, että arviointitietoa kerätään opiskelijoilta vain opetuksen ja opetusohjelman arvostelua varten, arviointitiedon tulisi palvella opiskelijoiden omien oppimistaitojen, –tavoitteiden ja –kriteerien asettamista. Mikä pahinta, perinteinen tapa kerätä kurssipalautetta kääntyy helposti opettajien arvosteluksi, vaikka opettajilla on vain rajalliset mahdollisuudet kehittää luento- ja ryhmäopetusta oppiaineen ja vallitsevan opetussuunnitelman puitteissa. Nimettömänä annettu palaute vapauttaa opiskelijat joskus teräväänkin kritiikkiin, mutta sillä varjolla he voivat lausua opettajastaan miltei mitä tahansa ilman, että opettaja pääsee keskustelemaan kritiikin perusteista. Sitoutuminen ja vastuunotto omasta oppimisesta voivat jäädä toteutumatta ja kurssiarvioinnista tulee ”pakkopullaa”, jolla ei juurikaan ole tekemistä oppimisen edistämisessä ja opetuksen kehittämisessä.

Kritiikkiä voi esittää myös toisin päin: miksi palautetta ei yleensä kerätä pro-, gradu- ja tutkijaseminaareista, joiden aikana ja välillä opiskelijat ovat oppineet eniten? Onko niin, että tutkivan, ongelmien ympärille rakennetun oppimisen merkitystä ei ymmärretä edes sen vertaa, että sitä arvioitaisiin?

### *Lähteet*

- Blackler, F. 1995. Knowledge, Knowledge Work and Organisations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies* 16, 6: 1021–1046.
- Boud, D. 1995. Ensuring that assessment contributes to learning. *Proceedings. International conference on problem-based learning in higher education.* University of Linköping.
- Brown, J. S. and Duguid, P. 2001. Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science*. Vol 12, 2: 198–213.
- Cook, S. D. and Brown, S. J. 1999. Bridging Epistemologies: the Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*. Vol 10, 4: 381–400.
- Crossan, M. M., Lane, H. W. and White, R. E. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*. Vol 24, 3: 522–537.
- Järvinen, A. 1999. Facilitating Knowledge Processing in a Workplace Setting, in K. Forrester, N. Frost, D. Taylor and K. Ward (eds.) *Researching Work and Learning, 1st International Conference in Leeds, England, 10–12 September, Proceedings Book.*
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus*. Vol. 20, 4: 316–324.

- Järvinen, A. and Poikela, E. 2001. 'Modelling Reflective and Contextual Learning at Work', *The Journal of Workplace Learning*. Vol 13, 7/8: 282–289.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Nuotio, P., Backman, H., Pernu, M-L. & Sisättö, M. 2001. Matkailu-, ravitsemis-, ja talousalan koulutuksen arviointi. Opetushallitus: Arviointi 5/2001.
- Pettigrew, A. M. 1985. Contextual Research: A Natural Way to Link Theory and Practice. In A. Lawler, S. Morham, Ledjord & Cummins (eds.) *Doing Research That is Useful for Theory and Practice*. San Francisco. 222–274.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela and S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 2002 (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, S. 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Ståhle, P. & Grönroos, M. 1999. *Knowledge Management – tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*. *Ekonomia-sarja*. Helsinki: WSOY.

## GRADUARVIOINNIN KEHITTÄMISTYÖ

### - laitossyhteisön reflektointia oppimisesta

Ryhdyttyäessä muuttamaan ja kehittämään olemassa olevia opetuskäytäntöjä lähdetään useimmiten liikkeelle ”instituutiolähtöisesti”, jolloin toimitaan olemassa olevien mallien ja oppimiskäsitysten pohjalta ja määritellään myös tavoitteet näistä lähtökohdista. Valmiiksi määritettyjen tavoitteiden saavuttamisen lisäksi kehittämisellä voi kuitenkin olla myös laajempia vaikutuksia. Ne luovat tilan olemassa olevien mallien ja käsitysten tarkistamiselle ja muuttamiselle. Tämä mahdollistuu ennen kaikkea läpikäydyn prosessin reflektoinnin kautta. Kehittämishankkeen kaltaiseen yhteistoiminnalliseen prosessiin osallistumisen mukanaan tuoma tilaisuus keskustella, argumentoida, selittää ja perustella valittua tehtävää ja sen toteuttamismahdollisuuksia voi sellaisenaan toimia oppimisen mahdollistajana, vallitsevien oppimista koskevien asenteiden tuulettajana (ks. myös Öystilä ja Ruoho tässä teoksessa). Lisäksi hankkeen kriittinen tarkastelu siihen osallistuneiden erilaiset näkökulmat huomioon ottaen voi tuoda uusia oivalluksia oppivan yhteisön käyttöön.

Tarkastelen tässä artikkelissa pro gradu -tutkielmien arvioinnin yhtenäistämiskokeilua yhdellä Tampereen yliopiston ainelaitoksella. Suhteutan tätä käytännön opetustyön kehittämiseen liittyvää hanketta kokemuksellisen (ja osin myös konstruktivisen) oppimisen teorioihin kolmesta eri näkökulmasta: opiskelijan, opettajien yhteisön sekä kehittämiskokeilun toteuttaneen tutkijan kannalta. Ensinnäkin tarkastelen pro gradu -tutkielman tekemistä oppimiskokemuksena, jossa kokeilussa tuotettu gradun arvioimisen kriteeristö toimii parhaassa tapauksessa opiskelijoiden itsereflektion apuvälineenä. Toiseksi, analysoin arviointikäytäntöjen yhtenäistämiskokeilua työyhteisön oppimiskokemuksena, paikkana reflektoida kriittisesti olemassa olevaa arviointikäytäntöä ja sen taustalla vaikuttavia oppimiskäsitteitä. Kolmanneksi, pohdin kyseisen kokeilun ja siitä kirjoittamisen paikkaa suhteessa omaan oppimiseeni. Tämän ”kolmiulotteisen” reflektioprosessin tuloksena merkittäväksi nousee kysymys kyseisen kaltaisten konkreettisten kehittämishankkeiden mahdollisuuksista oppimisprosessin käynnistäjinä ja siten sekä yhteisöllisen että yksilöllisen oppimisen edistäjinä.

## Kehittäminen luo tilan oppimiselle

Käsillä oleva graduarvioinnin kehittämishanke syntyi varsin institutionaalisista lähtökohdista. Sen tavoite määrittyi opetussuunnitelmatyöryhmässä ennen kaikkea siitä käytännöllisestä ongelmasta, että Tampereen yliopiston sosiologian ja sosialipsykologian laitoksella ei aiemmin ole ollut julkilausuttua graduarviointikriteeristöä. Hankkeen tuloksena tällainen kriteeristö kehitettiin, hyväksyttiin ja julkaistiin laitoksen [www-sivuilla](#). Hankkeen varsinainen anti osoittautui kuitenkin paljon puoluisemmaksi. Sen toteuttaminen ikään kuin ”pakotti” laitostyhteisön miettimään syvällisemmin yhtäältä pro gradu -tut-

kielman merkitystä oppimiselle ja toisaalta opettajien omia oppimiskäsityksiä. Varsin käytännöllisistä ja ennemmin byrokraattisista kuin sisällöllisistä lähtökohdista liikkeelle lähtenyt hanke toimi siis eräänlaisena katalysaattorina perustavampien oppimista koskevien asenteiden keskusteluttamiselle.

Toisaalta hanke toi esiin yhteisölliseen oppimiseen liittyvän ongelman. Kun yhteisön jäsenten (tässä opettajien) lähtökohdat, oppimiskäsitykset ja kehittämistarpeet ovat jo ennestään toisistaan poikkeavia, yhteisten tavoitteiden löytäminen voi olla vaikeaa, jopa mahdotonta. Vaikka tavoitteet saataisiin ryhmäpäätöksellä määriteltyä, ei ole takeita siitä, että kaikki sitoutuisivat niihin aidosti. Koko yhteisön tai työorganisaation oppimisen asettaminen päämääräksi suppeassa, yksittäisen työyhteisön jäsenen vetämässä kehittämishankkeessa onkin ehkä tavoitteena liian idealistinen. Kyseisen kaltainen hanke tarjoaa kuitenkin mahdollisuuksia paikantaa ja tarkastella lähemmin työorganisaation oppimisen mahdollisia ongelmakohtia.

## Tavoitteet ja tausta

Kehittämishankkeen tavoite eli arviointi- ja palautejärjestelmien, erityisesti graduarvioinnin kehittäminen määriteltiin sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksella opetussuunnitelmatyöryhmässä käydyissä keskusteluissa. Yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi asetettiin graduarvioinnissa käytettyjen arviointikriteerien ja arviointiasteikon yhtenäistäminen. Tavoite oli verrattain radikaali, sillä aikaisemmin laitoksen gradunteko-ohjeissa on korostettu kaavamaisuuden välttämistä ja jokaisen työn yksilöllistä luonnetta. Lisäksi laitoksen epäviralliseen kulttuuriin on kuulunut ajatus jokaisen opettajan ammattitaidon kunnioittamisesta, luottamus siihen, että jokainen opettaja osaa ja haluaa arvioida tutkielmat oikeudenmukaisesti ilman virallisia ohjeita.

Opetussuunnitelmatyöryhmässä ja epävirallisissa opettajien kesken käydyissä keskusteluissa kävi ilmi, että käytännössä kriteeristön puuttuminen on kuitenkin aiheuttanut ongelmia. Sekä arviointiasteikon tiukkuus että eri kriteerien painoarvo saattavat vaihdella paljonkin eri opettajien kesken. Lisäksi ongelmaksi määrittyi yhtenäisen ohjeistuksen puuttuminen siitä, millaisia seikkoja gradua kirjoitettaessa kannattaa ottaa huomioon.

Alustavissa keskusteluissa ilmenneistä asennoitumistavoista saattoi päätellä, että uuden arviointikriteeristön kehittäminen ja arvostelukäytännön yhtenäistäminen ei ole aivan yksinkertainen tehtävä. Laitoksella vuosikymmeniä työskennelleet eivät välttämättä koe muutosta tarpeellisena, vaan mahdollisesti jopa heidän totunnaisia työtapojaan hankaloittavana. Lisäksi kaikki ylimääräinen (hallinnollisten velvollisuuksien piiriin luettava) työ, kuten kyselyihin vastaaminen, koetaan helposti rasitteena. Mahdollista muutosvastarintaa ennakoiden hanketta valmisteltiin laitoksen opettajakunnalle suunnatulla kyselyllä, jolla testattiin, kuinka radikaaliin muutokseen laitoksella ollaan valmiita. Kyselyn perusteella hanke muovautui lähinnä arviointikriteerien kehittämiseksi, ei niinkään yhtenäisen arviointiasteikon valmisteluksi. Kyselyyn vastasi lähes koko opetushenkilökunta, ja lopuilta pyydettiin palaute henkilökohtaisesti.

## Toteutus ja tulokset

Seuraavassa vaiheessa kehiteltiin ehdotusta arviointikriteeristöksi. Ehdotus muotoiltiin kyselyn sekä muilta laitoksilta ja muista yliopistoista saatujen esimerkkien avulla laitoksen tarpeisiin sopivaksi. Ehdotuksesta keskusteltiin sekä opetussuunnitelmatyöryhmässä että yksityisesti muutamien aktiivisten opettajien kesken. Palautteen perusteella valmisteltiin kriteerilista, jonka

toimivuutta halukkaat saivat kokeilla käytännössä. Kriteeristö käsitti seitsemän osa-aluetta, joihin graduja tarkastettaessa tulisi kiinnittää huomiota. Osa-alueita konkretisoitiin luettelemalla esimerkkejä seikoista, joita kunkin osa-alueen kohdalla on hyvä tarkastella (ks. liite 1).

Kriteerilistan pilottikokeiluun osallistui kaikkiaan seitsemän opettajaa, joiden kaikkien palautteet olivat myönteisiä. Opettajat olivat kokeneet kriteerit hyödyllisinä ja suhtautuivat positiivisesti niiden käyttöön myös jatkossa. Palautteissa kriteerilistaa pidettiin monipuolisena, selkeänä ja kattavana eikä siihen ehdotettu lisäyksiä tai poistoja.

Tapa, jolla listaa hyödynnettiin, vaihteli. Joillekin lista toimi lausunnon kirjoittamisen apuvälineenä, toiset käyttivät sitä eräänlaisena tarkistuslistana lausunnon kirjoitettuaan. Ensimmäisiä lausuntojaan kirjoittavat kokivat listan erityisen hyödyllisenä apuvälineenä relevanttien seikkojen huomioimiseksi. Jo useita graduja arvioineet arvostivat listaa muistilistana, jonka avulla saattoi täydentää lausuntoaan tarvittaessa. Joissakin tapauksissa listan koettiin myös nopeuttavan lausunnon kirjoittamista.

Huonoina puolina mainittiin listan mahdollinen kahlitsevuus. Joidenkin mielestä gradutyön oman logiikan seuraaminen on vaikeaa, jos yrittää kirjoittaa lausuntoa kriteerilistan mukaan. Toinen mainittu ongelma oli vaara, että kriteeristöä tulkittaisiin liian ahtaasti: siten, että erinomaisessa gradussa pitäisi olla kaikki listan osa-alueet erinomaisesti käsiteltyinä. Huomiota kiinnitettiin myös siihen, että listassa asiat esitetään toisistaan irrallisina, vaikka käytännössä ne ovat päällekkäisiä.

Ensimmäisen ongelman maininneet listan kokeilijat olivat ratkaisseet sen jo itse: kirjoittamisavun sijaan he käyttivät listaa lausunnon tarkistuslistana. Toiseen ongelmaan reagoitiin hiomalla laitoksen [www-sivuille](http://www.sivuille) menevän version sanamuotoja siten, että tällaista vaikutelmaa ei syntyisi, tosin tätä lienee mahdollon taata. Myös kolmas ongelma otettiin huomioon kriteeri-



listan esittelyjaksoa muokkaamalla. Palautteissa tuli esiin myös ajatus listan jakamisesta tutkimusharjoituksia ja graduja tekeville opiskelijoille. Yksi opettaja kokeili listan toimivuutta omassa tutkimusharjoitusryhmässään, ja opiskelijoiden antama palaute oli hyvin myönteistä.

Viimeisessä vaiheessa kriteeristön käyttöönotosta keskusteltiin henkilökuntakokouksessa. Keskustelussa kriteerilistaa pidettiin hyödyllisenä, mutta sillä varauksella, että sen tehtäväksi muotoutuisi ennemmin apuvälineenä tai tarkistuslistana toimiminen, ei pakollinen muotti tai kaava gradulausuntojen kirjoittamiseen. Jotta kriteeristö olisi helposti sekä opettajien että opiskelijoiden saatavilla, se päätettiin viedä laitoksen www-sivuille osaksi tutkielman teosta annettavia ohjeita (ks.<http://www.uta.fi/laitokset/sosio/opetus/tutkielma.html>.)

## Hankkeen arviointi

Kuvattuun kehittämishankkeeseen voi nähdä kytkeytyvän ainakin kolme erilaatuista oppimisprosessia: opiskelijan pro gradu -tutkielman tekeminen, työyhteisön kehittämishankkeen myötä tapahtunut oppiminen sekä oma oppimisprosessini hankkeen toteuttajana. Arvioin seuraavassa näitä erilaisia oppimisprosesseja suhteuttamalla niitä kokemuksellisen oppimisen teoriaan. Kokemuksen reflektointi on keskeinen osa kokemuksellisen oppimisen prosessia. Lähtökohta on, että ihmisen tajunnassa kokemusten kautta kehkeytyvät merkitykset ovat tärkeä osa oppimista. Jotta oppiminen mahdollistuisi, on oppijan prosessoitava ja tulkittava kokemuksiaan: siis reflektoitava niitä. (Ojanen 2000.)

Näkemyks kokemuksellisesta oppimisesta suhtautuu kriittisesti yleiseen käsitykseen ihmisten välisestä viestinnästä ja vuorovaikutuksesta tiedonsiirtona, jossa henkilö A (opettaja) lähet-

tää viestin henkilölle B (opiskelijalle) ja jossa B sitten reagoi tähän viestiin. Tässä niin kutsutussa *kommunikaatiomallissa* katsotaan, että viestin merkitys on muotoutunut jo sitä lähetettäessä, viesti on ”valmis” reagoitavaksi (esim. Lahikainen & Pirttilä-Backman 1997). Toiminnallisemmin orientoituneissa lähestymistavoissa sen sijaan painotetaan, miten merkitykset syntyvät vasta viestiä tulkittaessa, siinä vuorovaikutuksessa, jossa viestin lähettäminen tapahtuu (esim. Maynard & Whalen 1995; Edwards 1997).

Kokemuksellisen oppimisen teoria irrottautuu kuitenkin myös viimeksi mainitusta näkemyksestä. Lähtökohtana ei ole niinkään merkityksen muotoutuminen vuorovaikutuksessa (toiminnassa) vaan ennen kaikkea yksilön persoonallisuuteen ja elämänhistoriaan kytkeytyvä tapa merkityksellistää uutta aikaisemman kokemuksen valossa. Puhutaan yksilön omasta sisäisestä maailmasta, johon opittu sijoitetaan. (Ojanen 2000, 101.) Näkemys lähenee konstruktivisen oppimisen teoriaa, jossa ajatellaan, että tieto ei sellaisenaan siirry oppijaan, vaan tämä konstruoi sen itse olemassa olevan tietonsa pohjalta. Toisin kuin kognitiivisessa psykologiassa, konstruktivismissa painotetaan, että merkityksenanto on kytköksissä paitsi tiedolliseen ainekseen, myös motivaatioon, emootioon ja arvoihin (Rauste-von Wright & von Wright 1994). Sosiaalisemmin painottuneessa konstruktivismissa ajatellaan lisäksi, että tärkeä tekijä oppimiseen liittyvässä merkityksenannossa on yhteisö ja yksilön sosiokulttuurinen tausta (Ojanen 2000, 41; ks. myös Vygotsky 1982).

## Reflektion merkitys oppimisprosessissa

Kokemuksellisen ja konstruktivisen oppimisen teorioille on yhteistä ajatus reflektion keskeisyydestä oppimisprosessissa. Reflektointi on vaihe, jonka tuloksena koettu muuntuu uudeksi

ymmärrykseksi ja sitä kautta käytäntöön sovellettavaksi osaamiseksi. Reflektion avulla uudet oppimiskokemukset integroidaan osaksi aikaisempia merkitysrakenteita. Kokemuksellisen oppimisen teoriassa oppimisen mielletään koostuvan neljästä toistuvasta vaiheesta: kokemus, reflektointi, käsitteellistäminen ja käytännön testaus (Kolb 1984). Koulutuksen tehtäväksi määritellään omakohtaisen tiedostamisprosessin tukeminen ja välineeksi dialogi (Ojanen 122). Kriittisessä reflektiossa aiemmin opitun sisältämät ennakko-oletukset asetetaan kyseenalaisiksi ja niille etsitään vaihtoehtoja (Mezirow 1995, 28–29). Kriittisen asenteen sisäistänyt ihminen ei pelkästään arvostele olemassa olevaa tilannetta vaan pyrkii aktiivisesti etsimään uusia merkitysperspektiivejä, joista sitä tarkastella (Järvinen-Taubert & Valtonen 1999; ks. myös Törmä 1994).

Yliopistomaailmassa edellä kuvatun kaltainen kriittinen asenne asettuu erityisen tärkeään asemaan. Sosiaalitieteellisessä koulutuksessa kriittisyyttä tai kriittistä ajattelua pidetään yleisenä valmiutena, johon voidaan kouluttaa. Kriittisyyden perustana toimivat valmiudet, kuten looginen ajattelu ja ongelmanratkaisukyky, lienevät yleisiä koulutustavoitteita myös muilla ainelaitoksilla ja muissa tiedekunnissa. Nämä tavoitteet tulevat lähelle konstruktivisen oppimisnäkömyksen piirissä esitettyjä osaamisen kriteereitä, joita ovat ymmärtäminen, tietojen ja taitojen käyttö uusissa yhteyksissä, ongelmanratkaisuvalmiudet sekä itsereflektio (Lindholm 1998).

Opintojen päätteeksi tehtävää maisterin tutkielmaa voi pitää yhtenä merkittävänä näytteenä siitä, millä tavoin mainittu kriittinen asenne on sisäistetty. Tällöin asiaa katsotaan lähinnä opettajan näkökulmasta, eli huomio ohjautuu arvioinnin kontrollitehtävään, jossa opettaja arvioi opiskelijoiden osaamista (Räisänen 1994; Rauste-von Wright & von Wright 1997). Toisaalta voidaan painottaa tutkielman arvoa dokumenttina siitä oppimisprosessista, jonka oppija on läpikäynyt yliopisto-opin-

tojensa aikana. Tällöin tutkielma hahmottuu tuotokseksi, joka voi toimia konkreettisenä välineenä opiskelijan itsereflektiossa.

## Pro gradu -tutkielma oppimiskokemuksena

Maisteritutkintoon kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa on mahdollista tarkastella oppimiskokemuksena, jossa oma tekeminen korostuu. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkielman-teko-ohjeistuksessa gradun muodollisina kriteereinä mainitaan, että tutkielman tulee osoittaa perehtyneisyyttä tutkielman aihepiiriin, tarvittavien tutkimusmenetelmien hallintaa ja valmiutta tieteelliseen esitystapaan sekä kirjalliseen ilmaisuun. Nähdäkseen tutkielma on ennen kaikkea mahdollisuus kokeilla käytännössä, miltä tuntuu toteuttaa kokonainen tutkimus kohtalaisen itsenäisesti, vaikka toki opettajan ohjauksessa. Gradun tekeminen tuottaa kokemuksen, joka voi parhaimmillaan toimia selkeänä reflektiopohjana sille, mitä yliopisto-opintojen aikana on opittu ja millaisia taitoja saavutettu. Tämä tavoite mainitaan myös laitoksen ohjeissa tutkielman tekijöille: ”tutkielma on kuitenkin selkeästi jokaisen opiskelijan oma henkilökohtainen projekti, jolle hän itse antaa muodon, ja jonka toteuttaminen antaa mahdollisuuden arvioida ja kehittää omia kykyjään ja osaamistaan”.

Pro gradu -tutkielma on hedelmällinen itsereflektion kohde siinäkin mielessä, että siinä tieto ja taito yhdistyvät. Oppijalla on tilaisuus ottaa käyttöön koulutuksen aikana hankitut taidot muokkaamalla siihen mennessä prosessoimiansa teorioita ja keräämäänsä aineistoperäistä tietoa tutkimuksen muotoon. Itse-reflektiota tapahtuu koko graduntekoprosessin ajan. Gradunteon eri vaiheissa opiskelija kohtaa varsin erityyppisiä haasteita ja joutuu käyttämään siihen asti oppimaansa tiedollista ja tutkimustaidollista ainesta haasteisiin vastatessaan. Näkisin, että gra-

duohjaajan yksi tärkeä tehtävä on juuri reflektioprosessin nostaminen pohdittavaksi opiskelijan ja ohjaajan välisissä ohjaustuokioissa. Tässä prosessissa oppija voi arvioida tekemisiään, keinoja ja tavoitteidensa saavuttamiseksi, keinojen yhteyksiä oppimisprosessiin sekä tarkkailla itseään oppijana (Lindholm 1998). Tämän reflektioprosessin jäsentämisessä ja rakentamisessa ohjaaja käyttää hyväkseen oman ammattiuransa aikana oppimiaan ja sisäistämäänsä tieteellisen työn kriteereitä. Opiskelijoille nämä kriteerit eivät kuitenkaan yleensä ole yhtä sisäistyneitä, vaikka ne ovat osa opittavaa ainesta.

Aloittaessani kehittämishanketta sosiologian ja sosiaalipsykologian laitokselta puuttui yhtenäinen julkilausuttu tieteellisen tutkielman kriteeristö. Hanketta käynnistettäessä tämä nähtiin ongelmalliseksi opiskelijoiden kannalta lähinnä siksi, että eri arvioitsijoiden kriteerit saattoivat poiketa toisistaan, jolloin myös arvosana saattoi määräytyä pikemminkin arvostelijan henkilökohtaisen kuin laitoksen yhteisen arvosteluasteikon pohjalta. Kehittämishankkeen edetessä hankkeeseen osallistuneet opettajat ryhtyivät kuitenkin oma-aloitteisesti soveltamaan kehiteltävää kriteeristöä myös tutkielmantekoprosessin jäsentämiseen ja sen opettamiseen. Sekä opiskelijat että opettajat kokivat selkeän ja jäsennellyn kriteerilistan työtään ja oppimistaan helpottavana. Olikin mielenkiintoista huomata, miten kokeilun alkuperäinen, lähinnä opiskelijoiden oikeusturvan parantamiseen liittyvä tavoite laajeni yhteisön toiminnan kautta koko tutkielmantekoprosessin reflektointia mahdollistavaksi resursiksi.

Prosessiarvioinnin lisäksi pro gradu -töitä arvioidaan lopputuloksen kannalta (reflection in action vs. reflection on action). Usein on niin, että lopputuloksen arviointi eli gradulausunto on ainoa palaute, jonka opiskelija työstään saa. Lieneekin tärkeää, että viimeistään tässä vaiheessa opiskelija saisi lausunnon muodossa resursseja arvioida omaa työtään ja oppimistaan. Tässäkin

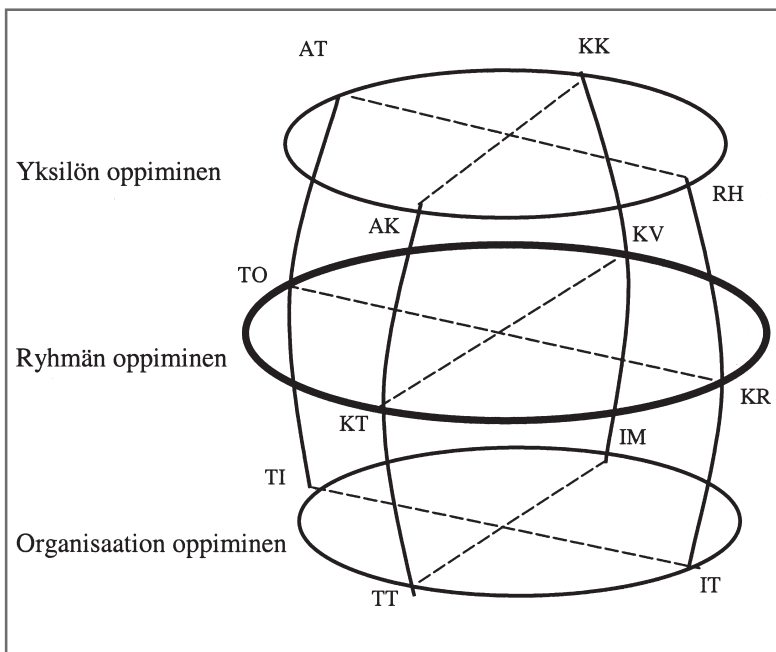
mielessä yhtenäisen tieteellisen tutkimuksen laatua määrittävän kriteerilistan voisi ajatella toimivan opiskelijan itsereflektiota helpottavana. Kun kriteerilista on nähtävillä laitoksen www-sivuilla, opiskelija voi verrata lausunnossa esiin nostettuja seikkoja yhteisiin julkisesti määritettyihin kriteereihin.

Kokemuksellisen oppimisen teoriassa korostetaan dialogisuutta yhtenä keskeisenä periaatteena (Ojanen 2000). Gradulausuntoakin voi ajatella dialogin mahdollistavana, vaikkakin opiskelijat harvoin antavat siitä palautetta lausunnon antajille. Nähdäkseni gradulausunnon voisi kirjoittaa sellaiseen muotoon, joka ei pelkästään listaa tutkielman puutteita, vaan nostaa esiin jatkossa pohdittavia kysymyksiä ja vaihtoehtoisia tulkintoja (vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1997, 203). Parhaassa tapauksessa tällaiset kommentit voivat saada opiskelijan merkityksellistämään omia menettelytapojaan ja tuloksiaan uudella tavalla.

## Kehittämishanke työyhteisön oppimiskokemuksena

Kehittämishankkeen suunnittelu ja toteuttaminen toimivat oppimiskokemuksena myös hankkeeseen osallistuneiden opettajien yhteisön näkökulmasta. Kehittämiskokeilun laajuus määritettiin ja kriteerilista kehitettiin yhteistyössä koko laitoksen opetushenkilökunnan kesken, sovelluskokeiluun taas osallistuvat aiheesta kiinnostuneet opettajat. Hankkeen myötä työyhteisö siis jakautui kahteen suurempaan ryhmään, joiden kokemus hankkeesta muotoutui jo lähtökohtaisesti erilaiseksi.

Järvinen ja Poikela (2000) ovat tehneet kolmesta kokemuksellisista oppimista eri tasoilla käsittelevästä mallista synteessin, jossa kokemuksellisen oppimisen kehää laajennetaan yksilöstä ryhmää ja lopulta koko organisaatiota koskevaksi (kuvio 1).



Kuvio 1 Oppiminen työorganisaatiossa (Järvinen & Poikela 2000)

Malli kuvaa prosessia, jossa yksilön oppiminen (*konkreettinen kokemus*, KK – *reflektiivinen havainnointi*, RH – *abstrakti käsitteellistäminen*, AK – *aktiivinen tekeminen*, AT), ryhmän oppiminen (*kokemuksen vaihto*, KV – *kollektiivinen reflektointi*, KR – *käsitteellisen tiedon käyttö*, KT – *tekemällä oppiminen*, TO) ja organisaation oppiminen (*intuition muodostus*, IM – *intuition tulkinta*, IT – *tulkitun tiedon integrointi*, TT – *tiedon institutiointi*, TI) integroituvat toisiinsa vaikuttaviksi prosesseiksi. Työyhteisössä intuition kautta muotoutunut tieto kulkeutuu ryhmän oppimisen kautta koko työorganisaation käyttöön. Mallissa on erotettavissa integroivia *sosiaalisia* (KK – KV – IM), *reflektiivisiä* (RH – KR – IT), *kognitiivisia* (AK – KT – TT) ja *toimin-*

*nallisia* (AT – TO – TI) prosesseja, jotka voivat toimia samaan aikaan sekä yksilön, ryhmän että organisaation tasoilla. Esimerkiksi ryhmätasolla yksilön konkreettinen kokemus laajenee kokemusten vaihdoksi, joka organisaatiotasolla voi johtaa osaamisen tuottaman intuition muodostumiseen. Samalla tavoin reflektiivinen havainnointi laajenee kollektiiviseksi reflektoinniksi, jota organisaation tasolla vastaa intuitioiden tulkinta. Organisaationaalisen tiedon tuottamisessa ovat olennaisia abstrakti käsitteellistäminen ja käsitteiden yhdistely sekä tulkintatiedon integrointi, sekä aktiivinen kokeilu, tekemällä oppiminen ja lopulta tiedon institutiointi.

Kun graduarvioinnin kehittämistehtävää tarkastellaan näiden prosessien kautta, on havaittavissa, miten kehittämishanke toimi ennemminkin tiettyjen opettajaryhmien kuin koko organisaation oppimiskokemuksena. Osa virkailtään vanhemmista ja kokeneemmista opettajista koki yhtenäisen kriteeristön kehittämisen epärelevanttina. Jokaiselle heistä on vuosien kuluessa muodostunut oma yksilöllinen ja käytännöllinen tapansa arvioida graduja ja tehdä gradulausuntoja, jolloin yhtenäisen kriteeristön käyttöönotto tuntui työmäärää lisäävältä ja pakottamiselta turhaksi nähtyyn muutokseen. Oletan, että näin kokevat opettajat eivät ole hyödyntäneet kehitettyä kriteerilistaa. Toinen ryhmä olivat kokeneet tai jo jonkin verran opetuskokemusta hankkineet opettajat, jotka käyttivät kriteerilistaa eräänlaisena tarkistuslistana graduja arvostellessaan ja pitivät sitä varsin hyödyllisenä tällaiseen tarkoitukseen. Tuoreet, vähemmän opettaneet opettajat sen sijaan kokivat listan ehdottoman hyvänä apuvälineenä gradulausuntojen kirjoittamisessa. Osa teki myös omia innovaatioita listan käyttömahdollisuuksista ja hyödynsi sitä yllä kuvatulla tavalla opiskelijoiden oppimisen ja itsereflektion apuvälineenä.

Vaikka listan hyödyntämisen tavasta annettiin kohtalaisen selkeät ohjeet (ks. liite 2), sitä päädyttiin käyttämään hyvin eri-



laisilla tavoilla. Kukin opettajaryhmä vaikutti tulkitsevan sen tarkoitusta oman sen hetkisen tilanteensa, kokemuksensa ja asemansa mukaisesti. Kehittämishanke ja siihen liittyvä kriteerilistan laatiminen hahmottui siis eri opettajille varsin erilaisena oppimiskokemuksena. Toisilla hanke johti olemassa olevien toimintakäytäntöjen uudelleenorganisointiin, kun taas toiset jättivät sen lähes huomiotta.

Kehittämishankkeen myötä pilottikokeiluun osallistuneista opettajista muodostui ikään kuin laitoksen sisällä toimiva alaryhmä, jolle kokeilu tarjosi mahdollisuuden paitsi kollektiiviseen kokemusten vaihtoon ja reflektointiin, myös tiedon käsitteellistämiseen ja tekemällä oppimiseen (Nonaka & Takeuchi 1995, ref. Järvinen & Poikela 2000). Kokeilu synnytti kokemusten vaihtoa palvelevia uusia tilanteita, joissa kriteeristöä kehitettiin aluksi dialogissa muiden kanssa omien opetuksessa saatujen kokemusten pohjalta. Tämä tieto yhdistettiin muualta saatuun tietoon (esimerkiksi muiden yliopistojen graduarviointikäytännöistä) ja näin saatiin uusi malli käytännössä kokeiltavaksi. Mallin kokeilusta saadut kokemukset olivat sitten jälleen käytettävissä kollektiivista reflektointia varten. Hankkeen raportoinnin myötä yksittäisten opettajien tekemät innovaatiot kulkeutuivat koko ryhmän ulottuville, eli hanke auttoi tässä mielessä ulkoistamaan ja tekemään eksplisiittiseksi aiemmin yksittäisten opettajien käytössä ollutta hiljaista tietoa.

Järvisen ja Poikelan kokemuksellisen työssä oppimisen mallia (2000) mukaillen työyhteisön oppimisprosessissa tavoitettiin siis tilanne, jossa yksilöistä lähtöisin olevaa intuitiota tulkittiin ja toimeenpantiin tietyssä ryhmässä. Sen sijaan on edelleen auki, missä määrin kyseisen ryhmän toiminta ja oppiminen riittävät välittämään ja integroimaan tiedon koko organisaation käytettäväksi, eli missä määrin kehittämishankkeen kautta saavutettu uusi tieto voi institutionalisoitua sellaiseksi, joka ohjaa koko organisaation jäsenten käyttäytymistä.

Tietynlaista institutionalisoitumista on toki jo tapahtunut. Kehitetyt arviointikriteerit ja kehittämishankkeen aikana syntyneet uudet toimintatavat on saatettu koko henkilökunnan tietoon ja niistä on keskusteltu henkilökuntakokouksessa. Lisäksi kriteerit on yhteisellä sopimuksella julkaistu laitoksen www-sivuilla kohdassa, jossa annetaan ohjeita tutkielman tekemiseen. Arviointikriteerit ovat siis institutionaalisia julkisessa mielessä. On kuitenkin eri asia, missä määrin niitä käytännössä hyödynnetään koko laitoksen mittakaavassa, eli onko niillä potentiaalia institutionalisoitua kattaviksi arviointikäytännöiksi.

Hiljaisena tietona olemassa olevien kriteerien eksplikointi ja käyttö gradulausuntojen kirjoittamisen ja opetuksen apuvälineenä ei loppujen lopuksi tuo ratkaisua myöskään alkuperäiseen ongelmaan, *miten* arvosana määräytyy kriteerien pohjalta. Opettajat voivat edelleen pitää joitakin kriteerejä toisia tärkeämpinä omiin vanhoihin olettamuksiinsa nojaten ja määrittää tutkielman arvosanan niiden mukaan. Kriteerien eksplikoiminen tekee olemassa olevia käytänteitä kuitenkin läpinäkyvämmiksi ja helpottaa arvioinnin kehittämistä jatkossa.

### Itsereflektion tuottamia oivalluksia

Kehittämishankkeen toteuttaminen omassa työorganisaatiossa tekee hankkeen arvioinnin relevantiksi myös oman oppimisen kannalta. Mezirowin termistöä hyödyntäen (1995, 30–31) voisi sanoa, että omalla kohdallani hankkeen läpivieminen johti pienimuotoiseen perspektiivin muutokseen. Kehittämishankkeen tuloksena näkemyksestäni suhteessa graduarviointiin muodostui kattavampi, erottelukykyisempi ja sallivampi (joskaan ei välttämättä johdonmukaisempi) lähtötilanteeseen verrattuna. Kun hankkeen alussa näin kehittämistarpeen suppeammin, lähinnä kontrolloivaan arviointiin kiinnittyvänä yhtenäistämisen

tarpeena, hankkeen toteuttamisen ja reflektoinnin myötä sekä käsitykseni arvioinnin roolista että siihen liittyvistä kehittämistarpeista laajeni huomattavasti. Nyt arviointi näyttäytyy varsin laaja-alaisena ja merkittävänä osana oppimisprosessia. Kehittämisen kohteena olleen arviointikriteeristön merkitys on käsitteellistynyt uudelleen resurssina, joka on sekä työyhteisön että opiskelijoiden käytettävissä mitä moninaisimmilla tavoilla.

Ensimmäisissä opetussuunnitelmatyöryhmän kokouksissa ja henkilökuntakeskusteluissa graduarvioinnin kehittämistä ja yhtenäistämisen tarvetta perusteltiin lähinnä instrumentaalisilla syillä. Tavoitteena oli monipuolistaa ja yhteismitallistaa opiskelijoiden saamaa palautetta (lähinnä oikeusturvasyistä), sekä helpottaa opettajien työtä tekemällä arviointikriteerit eksplisiittisiksi. Mainittiin myös mahdollisuus ottaa arviointikriteerit huomioon gradunteossa. Hankkeen reflektoinnin yhteydessä merkittävämmiksi nousivat kuitenkin kysymykset siitä, mikä oikeastaan on tutkielman merkitys oppimisessa, millaisessa suhteessa graduarviointi on opiskelijan oppimisprosessiin ja miten arviointia voisi kehittää edelleen vuorovaikutteisempaan suuntaan. Konkreettinen hanke johti siihen, että arvioinnin käsite määrittyi uudelleen merkittävänä osana oppimisprosessia, ei pelkästään välttämättömänä seikkana muodollisten, tieteellisten tai käytännöllisten tavoitteiden täyttämiseksi.

## Lopuksi

Kuvatun kaltaiset konkreettiset kehittämishankkeet voivat toimia sekä yksilöllistä että yhteisöllistä oppimista mahdollistavina prosesseina. Avainasemassa tässä oppimisessa vaikuttaisi olevan toiminnallisen hankkeen luoma uusi tila yksilölliselle ja kollektiiviselle reflektoinnille ja sen kautta oppimiselle. Mutta mitä sitten, kun hanke on päättynyt, raportoitu ja arkistoitu? Missä

näkyvät tai miten saadaan esiin mahdolliset jäljet koko organisaation tason oppimisesta pidemmällä tähtäimellä? Jatkossa olisikin mielenkiintoista pohtia, millä tavoin ja missä määrin tällaisten prosessien tuottaman tiedon institutioitumista olisi mahdollista seurata.

### *Lähteet*

- Edwards, D. 1997. Discourse and cognition. London: Sage Publications.
- Järvinen, A. ja Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 4/2000. 316–323.
- Järvinen-Taubert, J. ja Valtonen, P. 1999. Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenes-Print.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lahikainen, A-R. ja Pirttilä-Backman, A-M. 1997. Sosiaalipsykologian perusteet. Helsinki: Otava.
- Lindholm, M. 1998. Arviointi auttaa oppimaan - vai auttaako. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Maynard, D. ja Whalen, M. 1995. Language, action and social interaction. Teoksessa: Cook, K. S., Fine, G. A. & House, J.S. (toim.) Sociological perspectives on social psychology. Boston: Allyn Bacon. 149–175.
- Mezirow, J. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Rauste-von Wright, M. ja von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

- Räisänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen ja P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Törmä, S. 1994. Kokemuksellisuus ja reflektiivisyys korkeakouluopetuksen kehittämisessä. Teoksessa: A. Järvinen ym. (toim.) *Opimisen ohjaaminen yliopisto-opetuksessa*. Korkeakoulupedagoginen opetusmoniste I. Tampere: Kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto. 141–154.
- Vygotsky, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Helsinki: WSOY.

## LIITE 1: Kehitetty kriteeristö graduarviointia varten

### TUTKIMUSKYSYMYKSET

- ongelman perustelu
- ongelman raja
- ongelmanasettelun sosiaalitieteellinen/yhteiskunnallinen relevanssi

### AIEMPI TUTKIMUS JA TEORIA

- käytetyn kirjallisuuden relevanssi (suhteessa tutkimus ongelmaan sekä valittuun teoriaan ja metodologiaan)
- kirjallisuuden laajuus
- valitun teoreettisen lähestymistavan tuntemus/ymmärtäminen
- valinnan perustelu (suhteessa tutkimuskysymykseen)
- teorian ja empirian yhteensopivuus

### METODI

- valitun metodin tuntemus/ymmärtäminen
- valinnan perustelu (suhteessa tutkimuskysymykseen)

### AINEISTOT

- empiirisen aineiston laatu ja määrä
- aineistonkeruumenetelmien soveltuvuus
- aineistonkeruumenetelmien innovatiivisuus
- eettisten kysymysten huomioon ottaminen

### TULOKSET

- analyysin johdonmukaisuus
- analyysin innovatiivisuus
- tulosten vakuuttavuus

## POHDINTA

- tulosten kytkeminen aiempaan tutkimukseen
- johtopäätösten asianmukaisuus
- tuloksista tehtävien päätelmien sosiaalitieteellinen/yhteiskunnallinen/käytännöllinen relevanssi

## TUTKIELMATEKSTI

- johdonmukainen eteneminen
- rakenteen selkeys
- tekstin ja argumentaation sujuvuus
- kieliasu
- viimeistely
- lähteiden merkitsemisen huolellisuus

## LIITE 2: Kriteerilistan pilottikokeilun saatekirje

Hei hyvät ihmiset,

Graduarvioinnin yhtenäistämisen kehittäminen jatkuu. Seuraavaksi olisi tarkoitus kokeilla kriteereiden toimivuutta käytännössä.

Tämä voisi tapahtua toukokuun aikana, kun graduja yleensä jätetään paljon. Tarkastettavien gradujen mukana tulee kriteerilista ja löyhät sovellusohjeet. Toivomus olisi, että kirjoittaisitte ainakin yhden gradulausunnon kyseistä ohjenuoraa noudatellen ja reflektoisitte kokemuksianne ja näkemyksiänne allekirjoittaneelle mahdollisimman pian lausunnon kirjoittamisen jälkeen. Tämä onnistuu e-mailitse, ohjeiden loppuun liitetyn palautelapun välityksellä tai vaikka suullisesti, jos näin näette parhaaksi.

Graduarvioinnin yhtenäisten kriteerien kehittämisen tarkoitus on siis helpottaa lausunnonkirjoittajien työtä, antaa opiskelijoille netin kautta informaatiota arvioinnissa käytetyistä kriteereistä, sekä tietysti pyrkiä mahdollisimman yhdenmukaiseen käytäntöön laitoksen sisällä. On selvää, että koska gradut ovat hyvin erilaisia, yhdestä puusta veistetty lomake ei kaikkien arvioinnissa ole käyttökelpoinen. Tämän takia lista osa-alueista (isoilla kirjoitetut otsikot), jotka lausunnossa toivotaan huomioitavan, on yritetty laatia mahdollisimman joustavaksi. Osa-alueiden alla olevat kriteerilistat ovat ohjeellisia, niiden on tarkoitus toimia lähinnä esimerkkeinä siitä, minkä tyyppisiä seikkoja kunkin osa-alueen kohdalla voi lausunnossa ottaa huomioon.

Palautettanne odotellen,

terveisin  
*Johanna R.*



## OHJAUS JA SOSIAALISTUMINEN TIEDEYHTEISÖÖN

Opintojen ohjaus on noussut yliopistoissa aiempaa näkyvämmäksi tehtäväalueeksi viimeisten kymmenen vuoden aikana. Keskeisenä syynä tähän ovat olleet yhteiskunnalliset muutokset: opiskeluajan valintamahdollisuudet ovat kasvaneet huimasti. Samalla kuitenkin epävarma työmarkkinatilanne on johtanut siihen, että ihmisten on varauduttava uudella tavalla työtehtävien muuttumiseen, jatkokoulutukseen ja omien taitojen kehittämiseen. Kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirtymisen odotetaan myös lisäävän ohjauksen tarvetta. Esimerkiksi opetusministeri Tuula Haatainen on kehottanut yliopistojen laitoksia tehostamaan ohjausta: hänen mukaansa työtehtäviä tulisi järjestellä niin, että joku työntekijöistä voisi keskittyä ohjaukseen. Tämä hänen mukaansa nopeuttaisi myös valmistumisaikoja. (Pohjonen 2003, A5.)

Vaikka ohjauksen merkitys on kasvanut, sen asemaan yliopisto-opetuksessa liittyy monia ongelmia. Ohjausta antavat yliopistossa useat eri tahot. Näitä ovat laitosten ohjauspalvelujen lisäksi tiedekuntien ohjauspalvelut, opiskelijapalvelut, työelä-

mäpalvelut, kansainväliseen vaihtoon liittyvät palvelut ja terveyspalvelut. Nämä ohjaustahot voidaan Marjatta Lairion ja Sauli Puukarin (2000, 170–171) mukaan jakaa kolmeen tasoon opiskelijan näkökulmasta. Ensimmäiseen kuuluvat ainelaitoksen henkilökunta ja opiskelijatutorit. Toiseen tasoon kuuluvat lähinnä tiedekuntien ohjauspalvelut ja kolmanteen esimerkiksi erilaiset rekrytointipalvelut. Yleinen ongelma on ollut se, että yhteistyö eri tahojen välillä ei toimi. Tämä johtuu pitkälti yliopistokulttuurin luonteesta, esimerkiksi siitä, että laitokset ovat autonomisia, eikä ohjauksen järjestämiseen ole olemassa yhteisiä toimintaperiaatteita. Toisaalta ohjauksen tarpeen kasvuun suhtaudutaan yliopistoissa usein kriittisesti vedoten siihen, että yliopistosta on valmistuttu siitä huolimatta, että ohjausta ei ole ollut kovin paljon. Ohjauksen lisääminen nähdäänkin usein ”hyysäämisenä”.

Tässä artikkelissa tarkastelen ohjausta ainelaitoksen näkökulmasta. En miellä ohjausta pelkästään ohjeiden ja neuvojen välittämiseksi, vaan tarkastelen sitä, miten ohjaus nivoutuu kokonaisuudessaan opiskelijoiden sosiaalistumiseen tiedeyhteisöön, ammatillisen identiteetin muotoutumiseen ja tätä kautta opintojen etenemiseen. Pohdin erityisesti kahta seikkaa: miten ohjausteoreettisia näkökulmia on mahdollista soveltaa laitostasolla tapahtuvaan ohjaustyöhön ja kuinka ohjaus olisi mahdollista nähdä kiinteänä osana laitoksen koko oppimis- ja opettamiskulttuuria. Artikkelini on yksi näkökulma siihen, miten tällä hetkellä ohjaukseen kohdistuviin odotuksiin ja paineisiin voidaan vastata. Artikkelin perustana on syksyllä 2002 Tampereen yliopiston musiikintutkimuksen laitoksella tekemäni kysely, jonka avulla kartoitin opintojen eri vaiheessa olevien opiskelijoiden kokemuksia saamastaan ohjauksesta.

## Sosiaalistuminen yliopistomaailmaan

Yliopistomaailmaan sosiaalistumista voidaan pitää yhtenä keskeisenä opintojen etenemistä määräävänä tekijänä. Sosiaalistumisella on kaksi tavoitetta. Opiskelijan tulisi sekä a) sosiaalistua laitos- ja opiskelukulttuuriin että b) kyetä muodostamaan itselleen ammatillinen identiteetti. Sosiaalistuminen laitostasolla merkitsee tieteenalan toimintaperiaatteiden ja sosiaalisten käytäntöjen omaksumista akateemisten taitojen (tieteellinen ajattelu, tiedonhankinta, kirjoittaminen) omaksumisen rinnalla. Ammatillisen identiteetin muodostuminen liittyy periaatteessa kiinteästi edelliseen, mutta käytännössä tämä toteutuu vain muutamissa oppiaineissa. Harva oppiaine valmistaa selkeästi tiettyyn ammattiin. Sen sijaan voidaan puhua asiantuntijuuden kehittymisestä. Se ymmärretään erityisalan tietämyksenä, johon nivoutuu joustavuus, itsereflektio ja erilaisten ongelmanratkaisuprosessien hallitseminen. Haasteena asiantuntijuuden kehittymiselle on se, että tämän päivän työelämässä perinteiset ammattien väliset raja-aidat ja hierarkiat ovat liikkeessä. Siten myös asiantuntijuus on liikkeessä, sitä ei määritellä pysyväksi yksilön tai ryhmän ominaisuudeksi. (Launis & Engeström 1999, 65–66.)

Myös opiskelijan yleinen elämäntilanne vaikuttaa opintojen etenemiseen. Kun tarkastellaan ohjauksen luonnetta ja sisältöjä yliopistossa, tulisi ottaa huomioon opiskelutilanne, yliopistollinen opiskeluprosessi ja opiskelijan elämäntilanne. Opiskeluprosessi tarkoittaa tässä yhteydessä tieteellisen ajattelutavan ja asiantuntijuuden kehittymistä ja opiskelutilanne opintojen organisointia ja tieteenalan sosiaalista kulttuuria (Aittola, 1992, 36).

Laitos- ja opiskelukulttuuriin sosiaalistumista vaikeuttaa se, että oppiaineen opiskeluun liittyvät tiedolliset vaatimukset tuodaan yleensä eksplisiittisesti esille, mutta toimintakulttuurin, tieteellisen yhteisön sosiaalisten sääntöjen – johon voi katsoa

kuuluvan myös asiantuntijuuden kehittyminen – oppiminen jää pitkälti implisiittiseksi. Se hahmottuu usein ”kantapäähän kautta”. Tätä tietoa nimitetään hiljaiseksi tiedoksi (Penttinen 1997, 19). Olennaista on, miten laitoksilla tapahtuvaa ohjausta voitaisiin hahmottaa kokonaisvaltaisena prosessina, joka ottaa huomioon niin oppiaineeseen ja opiskelukulttuuriin sosiaalistumisen kuin asiantuntijuudenkin kehittymisen. Toisin sanoen haluan korostaa sitä, että laitoksilla vallitseva hiljainen tieto – sen näkyväksi tekeminen ja työstäminen – on keskeinen tekijä ohjauksen kehittämisessä. (vrt. Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10–11.) Opiskelijoiden elämäntilanteen vaikutukseen opiskelun etenemiseen en suoranaisesti puutu, vaikka esittelemäni konstrukttiivinen ohjauksäkäsitys ottaa huomioon myös tämän aspektin.

Opiskelijoiden sosiaalistumista yliopistomaailmaan tutkinut Oili-Helena Ylijoki (1998) on valottanut kiinnostavasti opiskeluprosessiin ja opiskelutilanteeseen vaikuttavien epävirallisen normiston ja käytäntöjen sekä piilo-opetussuunnitelman syntymisen taustoja. Tiedekulttuuri on pirstaleinen: tieteenalat ovat jakautuneet useisiin eri oppiaineisiin, ”heimoihin”. Nämä heimot ovat suhteellisen autonomisia, vaikka on mahdollista löytää niitä yhdistäviä tekijöitä: arvoja, käyttäytymismalleja ja taustaoletuksia. Toisaalta tutkimus on akateemisessa maailmassa asetettu opetuksen yläpuolelle. Opetukseen on suhtauduttu vähätellen, koska sen on mielletty laskevan statusta: tiedeperustainen professio on nähty arvokkaammaksi kuin opettaminen. Suhtautumistapa selittää myös sitä, miksi ohjaukseen tai laitoksen toimintakulttuurin tarkasteluun ei ole kiinnitetty systemaattisesti huomiota.

Tiedeyhteisön sosiaalisten sääntöjen ja käytäntöjen, hiljaisen tiedon, omaksumista ei kuitenkaan tulisi aliarvioida. Aine-laitoksen näkökulmasta katsottuna juuri sitä voidaan pitää keskeisenä oppiaineen ja tieteenalan jatkuvuuden ja kehittymisen

kannalta. Julkilausumattoman tiedon hallitsemattomuus voi johtaa epäonnistumisiin myös eksplisiittisen tiedon hankinnassa (Penttinen 1997, 19). Tänä päivänä laitoksen kehittyminen asiantuntijayhteisönä edellyttääkin itsereflektiota. Ainelaitos omia arvojaan, normejaan ja toimintatapojaan pohtivana ja analysoivana yksikkönä mahdollistaa asiantuntijuuden kehittymisen myös opiskelijoissa: asiantuntijaksi oppiminen on usein ymmärretty merkitysneuvotteluksi, jossa uusi tulokas etsii ohjaajan ja yhteisön muiden jäsenten kanssa henkilökohtaisia tulkintoja ja yhteisiä merkityksiä ilmiöille. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10–11.)

Yliopisto-opetuksen hiljaista tietoa voi konkretisoida Leena Penttisen (1997, 20) tapaan näkemällä se yhtäältä ainelaitoksen sisäisinä rutiineina ja toimintasääntöinä, jotka opiskelija oppii opetustilanteissa ja muussa vuorovaikutuksessa. Toisaalta hiljaisen tiedon piiriin kuuluvat ne implisiittiset yleistävät tulkinnat, joita opiskelijat tekevät keskuudessaan siitä, miten heidän oletetaan toimivan. Hiljaisen tiedon olemusta voi purkaa pohtimalla sen merkitystä suhteessa opiskelun eri vaiheisiin. Tällöin sen voi nähdä pitävän sisällään seuraavanlaisia asioita:

- 1) Oppiaineen luonne ja opiskelun etenemiseen liittyvä tieto (tieto opiskelun jälkeisestä työllistymisestä, opiskelukäytännöt ja -rutiinit, kurssien luonne ja nivoutuminen toisiinsa). Tiedon avulla oppiaineesta ja tieteenalasta syntyy vähitellen kokonaiskuva. Tämän tiedon merkitys korostuu ensimmäisenä opiskeluvuonna, jolloin totutellaan uuteen toimintakulttuuriin.
- 2) Palautteen saaminen ja kommunikointi (tenteistä, proseminaarista ja pro gradusta). Palautteen antamisen tavat ja sen sisältö vahvistavat käsitystä sekä tieteenalan luonteesta että esimerkiksi laitoksen sosiaaliseen kulttuuriin liittyvistä seikoista. Palautteen antamisen merkitys on tärkeä alusta läh-

tien, mutta sen merkitys korostuu erityisesti siinä vaiheessa kun ryhdytään opiskelemaan esimerkiksi tutkimuksen tekemistä. Palaute on tärkeä elementti opiskelijan itseluottamuksen ja itsetuntemuksen rakentumisessa.

- 3) Laitoksen ilmapiiri ja suhteet muihin laitoksiin, oppiaineisiin, työelämään ja niin edelleen. Yleinen kommunikaatio-kulttuuri opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä. Laitoksen ilmapiiri vaikuttaa opiskelujen etenemiseen koko opiskeluran ajan. Laitoksen asema yliopistossa ja sen ulkopuoliset suhteet luovat puolestaan käsityksiä oppiaineen paikasta niin yliopiston sisällä kuin laajemminkin esimerkiksi työmarkkinoilla. Tämä puolestaan luo pohjaa asiantuntijuuden kehittymiselle.

Ongelmat hiljaisen tiedon välittymisessä tulevat esiin motivaatio-ongelmina. Tämä puolestaan vaikeuttaa kiinnittymistä tieteenalaan ja on esteenä itseluottamuksen syntymiselle omaan työhön ja ammatti-identiteetin muodostumiselle. (ks. esim. Liiska 1998, 28 –31.)

## Konstruktiivinen ohjauskäsitys

Hiljaisen tiedon hyväksikäyttö ohjauksen kehittämisessä nivoutuu keskeisesti konstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Se on nostanut etusijalle oppijan aktiivisen roolin oppimisprosessissa, hänen kykynsä säädellä itse omaa oppimistaan sekä oppimista edistävän oppimisympäristön luomisen. Esimerkiksi R. Vance Peavyn (1999) hahmottelema ohjausmalli perustuu tähän lähtökohtaan ja hän onkin nimittänyt lähestymistapansa ”konstruktivistiseksi näkökulmaksi”. Peavyn (mt., 42–47) mukaan konstruktivististen periaatteiden nivominen ohjaukseen merkitsee vuorovaikutuksen ja kommunikaation korostamista ja ihmi-

sen koko elämäntilanteen ottamista huomioon ohjaustilanteessa. Toisin sanoen lähtökohtana on se, että yksilön elämänkokemus on ohjaustyön tärkein väline (vrt. myös Tynjälä 1999, 163). Sinikka Ojanen (2000) jäsentää ohjauksen luonnetta pitkälti samalla tavalla. Hänen luomansa malli pitää sisällään ai-neksia kokemuksellisen oppimisen teoriasta, konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja psykoanalyttisesta teoriasta. Koke-muksellisen oppimisen teoria on mallissa keskeisin ja kaksi muuta ovat aputeorioita.

Kokemuksellisen oppimisen teorian pääajatus on se, että oppiminen tapahtuu viime kädessä kokemuksen kautta. Koke-mus voidaan ymmärtää elämykseksi, jolle on annettu merkitys (Ojanen 2000, 102). Tiedon on tultava *koetuksi* tietona, vasta tämä mahdollistaa oppimisen ja muun persoonallisuuden kehiti-tymisen: ”on vaikeaa oppia sellaista, mistä ei ole kiinnostunut” (Kolb 1984). Se, että kokemuksesta syntyy oppimista vaatii kui-tenkin reflektiota, kokemuksen työstämistä. Oppimisen voi-daankin nähdä muodostuvan syklisenä prosessina, joka koostuu jatkumosta kokemus – reflektointi – käsitteellistäminen – käy-rännön testaus. Tämä malli tunnetaan niin sanottuna Kolbin kehänä. Kokemuksen keskeisyys korostuu erityisesti aikuisten oppimisessa, mutta viime kädessä kaikessa opettamisessa emoti-onaalisen puolen jättäminen huomiotta aiheuttaa ongelmia.

Ojasen mallissa konstruktiiivinen oppimiskäsitys liittyy oh-jaukseen jo edellä esiin tulleita seikkoja: toiminnan (ohjauksen) kontekstisidonnaisuuden, oppijan aktiivisen roolin oppimista-pahtumassa ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen. Psy-koanalyttinen teoria auttaa puolestaan hahmottamaan tarkem-min sosiaalista vuorovaikutusta ja siinä piileviä tiedostamatto-mia tekijöitä. (Ojanen 2002, 21–23; 102; 109.) Peavyn (1999) ajattelussa nämä tekijät saavat erityisen keskeisen roolin, vaikka kokemus on myös hänelle keskeinen, onhan se nimenomaan ohjauksen väline. Jotta sisäänpäisy ohjattavan elämäkenttään

on mahdollinen, kohtaamista tulisi reflektoida ja ymmärtää elämänkentän eri nyansseja. Tähän kuuluu ensinnäkin valmistautuminen, jolloin ohjaaja valmistautuu siihen, että asiakas voi olla hyvinkin erilainen kuin hän itse. Toiseksi ohjaajan tulisi pystyä asettumaan asiakkaan asemaan ja käyttämään asiakkaan sosiaalista asemaa vastaavaa kieltä ja sanastoa. Kolmanneksi ohjaajan tulisi kaikin keinoin löytää yhteinen maaperä asiakkaan kanssa ja luoda häneen myös persoonallinen suhde ”ensin ihmisen, sitten ongelma” -periaatteella. (Mt., 82–85.)

Näiden tekijöiden pohjalta on mahdollista luoda metodista dialogia ohjaajan ja ohjattavan välillä, jota Ojanen (2000, 143) kutsuu korkealaatuiseksi dialogiksi. Korkealaatuinen metodinen dialogi nostaa ohjaajan vuorovaikutustaidot ja ympäristötekijät keskeiselle sijalle. Ohjaajan ominaisuuksiin ja pedagogiseen reagointiin kuuluu tekijöitä, joita Ojanen kutsuu ohjaajan reagoinnin laatuominaisuuksiksi. Näitä ovat:

- Syvyys ja kyky ymmärtää ja viedä eteenpäin ohjattavan mentaalista työskentelyä
- Tunne omasta vaikuttavuudesta
- Ohjaajan ammatillinen sitoutuminen.

Oppimistapahtumaan vaikuttaa keskeisesti se, että ohjattavalle ei tyrkytetä valmiita vastausvaihtoehtoja. Pikemminkin ideaalina on synnyttää tutkimus- ja ajatteluprosessi ohjaajan ja ohjattavan välille, jonka aikana työstetään ajatuksia ja kokemuksia. Lopullisen ratkaisun tekeminen jää siis ohjattavalle. Oppimisympäristöllä Ojanen (mt., 149) tarkoittaa sekä sisäistä että ulkoista oppimisympäristöä, yleistä ilmapiiriä. Siihen kuuluu ohjaustilanteiden rakentuminen: sekä valmius käsitellä ongelmallisia pidettyjä asioita että mahdollisuus tarjota konkreettiset resurssit ohjaukselle: aikaa ja tilaa.



Tarkastelen seuraavassa konkreettisen esimerkin avulla, miten opintojen eteneminen ja ohjaus hahmottuu opiskelijoiden näkökulmasta ja miten hiljaisen tiedon merkitys nousee esiin. Tämän jälkeen siirryn pohtimaan sitä, miten konstruktivista ohjauskäsitystä on mahdollista soveltaa laitoksella tapahtuvaan ohjaukseen ja sen kehittämiseen.

## Kokemuksia ohjauksesta

Syksyllä 2002 tein kyselyn Tampereen yliopiston musiikin-tutkimuksen laitoksella etnomusikologia-oppiaineen pääaine-opiskelijoille. Tiedustelin opiskelijoilta heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan laitospolttuurista, opetuksesta ja ohjauksesta opintojen eri vaiheissa. Vastauksia sain yhteensä 15. Vastauspro-sentti oli siis suhteellisen pieni, minkä kuitenkin selittää se, että oppiaineeseen otetaan vuosittain vain kymmenen uutta opiske-lijaa. Kirjoilla lukuvuonna 2002–2003 oli 115 opiskelijaa, joista aktiivisesti opintoja suorittaa 70–80 opiskelijaa. Lisäksi suurin osa vastaajista oli alkuvaiheen (1–3-vuosikurssin) opiskelijoita. Tästä huolimatta vastaukset antavat suuntaa analysoida laitok-sen ohjauskultttuuria ja siinä piilevää hiljaista tietoa.

Etnomusikologia on nuori tieteenala, opetus käynnistyi Suomessa 1970-luvun puolivälissä. Sitä koskevat samantyyppi-set ongelmat kuin humanistisia oppialoja yleensä: koulutus ei varsinaisesti valmista mihinkään ammattiin. Opiskelijoiksi valikoituvat tavallisimmin musiikkia aktiivisesti harrastaneet, vaikka koulutukseen ei varsinaisesti liity esimerkiksi soitinope-tusta vaan oppiaine on luonteeltaan teoreettinen. Tavallisimmin opiskelijat ovat motivoituneita, kuitenkin joillekin oppiaineen tutkimuspainotteisuus on pettymys. Kyselyn tuloksia on mah-dollista vetää yhteen seuraavalla tavalla.

## Oppiaineen luonne ja ammatillisuus

Lomakkeessa kysyin sitä, onko alan valinta tuntunut oikealta ja onko opiskelijalla näkemyksiä siitä, mihin ammattiin tai ammattialalle koulutus johtaa. Valtaosassa vastauksista valinnan sanottiin tuntevan oikealta, vaikka muukin ala olisi ollut mahdollinen vaihtoehto. Vain muutamasta vastaajista yksilöivät tulevan ammatin tai ammattialueen. Vastauksissa mainittiin toimittaja ja media-ala yleensä, muusikko, teatteriala ja tutkimustyö. Toisaalta vastauksissa tuotiin esiin muutamia positiivisia ja negatiivisiakin tulevaisuusvisioita:

*”Välillä jokin muu ala on tuntunut kiinnostavalta. Välillä epävarmuutta on aiheuttanut epätietoisuus tulevista ammattivaihtoehtoista ja työllistymisestä.”*

*”Sivuaineitteni kokonaisuus ja vaihtelevuus antaa monta eri tietä työmaailmaan. Joillakin aloilla itse musiikki ei ehkä ole se keskeisin asia, mutta asiantuntemuksesta on varmasti silti hyötyä.”*

Lisäksi oppiaineen harvinainen ja eksoottinenkin luonne nostettiin esiin useissa vastauksissa. Omaleimaisuus koettiin pääsääntöisesti hyväksi asiaksi, vaikka joidenkin mielestä laitos oli eriytynyt liiaksikin muusta yliopistosta. Vastauksista on kuitenkin vaikea päätellä tarkemmin sitä, millaista asiantuntijuutta opiskelijat kokevat oppiaineen tuottavan. Asian tarkempi selvittäminen vaatisi yksityiskohtaisempia kysymyksiä.

## Laitoksen ilmapiiri

Laitoskulttuuri koettiin vastauksissa voittopuolisesti positiiviseksi. Laitoksella nähtiin vallitsevan ”rento ilmapiiri” – jollekin laitos oli jopa ”toinen koti”. Merkinä laitoksen yhteisöllisyydestä pidettiin myös sitä, että opettajat tervehtivät opiskelijoita epävirallisissakin tilanteissa. Ylipäänsä positiivisena seikkana nähtiin se, että opettajat ovat helposti lähestyttäviä. Tosin eräässä vastauksessa avoimien suhteiden nähtiin syövän opettajan auktoriteettia. Kuitenkin vielä ensimmäisen vuoden opiskelijat kokivat laitoskulttuurin etäisenä ja siihen sisälle pääsemisen nähtiin vaativan paljon oma-aloitteista työtä. Muutamista vastauksista nousi esille tieteenalan sisäiset jännitteet, mikä näkyy käytännössä hyvinkin erilaisten tutkimussuuntausten elämisinä rinnakkain. Tämän nähtiin luovan etäisyyttä opiskelijoiden ja opettajien välille:

*”...eriytymisen on huomannut opiskelijoiden ja opettajien kesken. Monimuotoisuus aiheissa ja kiinnostuksen kohteissa on hyvästä, jos vain kaikille riittää tilaa ja mahdollisuuksia.”*

## Opiskelun eri vaiheet

Ensimmäisen opiskeluvuoden osalta suurimpien ongelmien nähtiin liittyvän tutoreilta (tutorit olivat edistyneempiä opiskelijoita eli vertaistutoreita) saatavaan ohjaukseen. Ohjauksen koettiin olevan riittämätöntä, ja saatu tieto oli jossakin tapauksessa jopa väärää. Muutamissa vastauksissa nostettiin esiin alkuorien- taation aikana erityisesti tutoreiden antama ohje, jonka mukaan ensimmäisinä vuosina opiskelun voi ottaa ”rennommin”. Ohjetta pidettiin ongelmallisena:

*”Tärkeintä on aluksi saada vain opinnot käyntiin. Se onnistui hyvin, mutta jos ei olisi ollut omia tavoitteita ja en olisi tutustunut opetusohjelmaan itse, mahdollisuuksia olisi voinut jäädä käyttämättä. Tutorit korostivat, ettei kannata ottaa liikaa töitä, mutta olen tyytyväinen, että tein paljon ensimmäisinä vuosina.”*

*”Alku aina hankalaa. Ensimmäinen vuosi voi mennä turhautumiseen ilman napakkaa ohjausta. Innokas ylioppilas ei lohdutaudu vanhasta fraasista, että ensimmäisen vuoden kuuluukin mennä harakoille.”*

Kuitenkin sama näkemys voi välittyä myös opettajilta. Syynä tähän varoitukseen on yleensä se, että esimerkiksi lukiosta suoraan tullut ei pysty hahmottamaan realistisesti opiskelun koko työmäärää. Tällöin vaarana on se, että opiskelija kerää lukujärjestyksensä liian täyteen kurseja, eikä pysty suoriutumaan esimerkiksi kurssiin liittyvistä harjoitustehtävistä. Keskeistä onkin se, kuinka ohje kohtuullisesta työtaakasta tulkitaan.

Opintojen alkuvaiheessa henkilökunnalta saatava ohjaus koettiin laadullisesti hyvänä ja asiallisena, mutta ohjauksen toivottiin olevan tiiviimpää. Sama toive ohjauksen määrällisestä lisäämisestä korostui seuraavina opiskeluvuosina. Ohjauksen tarve ei liittynyt niinkään tutkintovaatimusten yleiseen hahmottamiseen, sillä pääsääntöisesti opintojaksojen ja kurssien nähtiin nivoutuvan loogisesti toisiinsa. Pikemminkin ohjausta toivottiin saatavan tietyille erityisalueille, kuten kirjatenttien suorittamiseen. Toisaalta ohjauksen tarve liittyi opintojen kulun suunnitteluun henkilökohtaisella tasolla; tässä yhteydessä nostettiin esiin elämäntilanteesta johtuvat ongelmat opintojen etenemisessä:

*”Oikeastaan koko aikaan on liittynyt paljon henkilökohtaisia kriejä, jotka ovat haitanneet opiskelua. Ohjausta olisi voinut olla*

*enempi. Alkuvuodet olivat kivoja, kun oli paljon luentokursseja. Kirjatentit ovat murheenkryynejä, niiden kanssa olisi tarvinnut ohjausta ja tarvitsee edelleen. Välillä oli motivaatio hukassa, nyt painaa väsymys. Henkilökohtainen ohjaus rohkaisee kyllä aina.”*

Myös palautteen antaminen nostettiin esiin ongelmakohtana. Vain harvat kokivat saavansa palautetta tarpeeksi.

*”Tenteistä ei kuule koskaan jälkikäteen ja se harmittaa, kun usein on itse ensin nähnyt paljon vaivaa kirjojen kanssa kotona.”*

Koska vanhempien vuosikurssien opiskelijoiden vastauksia oli joukossa vähän, esimerkiksi graduvaiheen ohjauksen ongelmista on vaikea tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Kuitenkin se, mikä nostettiin esille, oli oma henkinen jaksaminen ja motivaatio.

## Opiskelijoiden välisen kommunikaation puute

Vaikka suurimmassa osassa vastauksista korostettiin laitoksen yhteisöllisyyttä, lähes samaan hengenvetoon todettiin, ettei tämä ulotu opiskelijoiden välisiin suhteisiin. Tiiviitä opiskelutii-mejä olisi toivottu olevan enemmän. Esiin nousi muun muassa kilpailumentaliteetti, jonka nähtiin olevan osaltaan ”tervettä”, mutta aiheuttavan kuitenkin jännitteitä.

*”Tietyntaista tervettä kilpailumentaliteettia ja pätemisentarvetta esiintyy hiukan. Toisaalta se kannustaa, toisaalta ärsyttää.”*

Samassa yhteydessä nostettiin esiin vertaispalautteen toimimattomuus. Eräs vastaajista ehdotti jopa kommunikaatio- ja vuorovaikutuskurssin järjestämistä opiskelijoille. Palautteen antoa tuli vastaajan mielestä opetella:

*”...harjoittelemalla, kertomalla toiselle, oikeasti mitä kokee, ajattelee ja tuntee. Viestimällä, että niin minä kuin sinäkin olemme molemmat ok... Tältä pohjalta sitten keskustelua mistä vain asioista. Mahdollisimman vähän sekoitetaan siihen emotionaalista herkkänaikaisuutta tai yliälyllistämistä.”*

Ryhmähenki koettiin suhteellisen hyvänä opiskelujen alkuvaiheessa, mutta sen koettiin katoavan pian sen jälkeen.

## Konstruktiivisen ohjauskäsityksen soveltamisen mahdollisuuksia

Kaiken kaikkiaan tekemäni kysely nosti esiin palautteen antamiseen ja yleiseen kommunikaatioon liittyviä tekijöitä. Ratkaisu osaan esille nousseista ongelmista on varmasti löydettävissä. Esimerkiksi palautteen antoa kirjatenteistä voidaan helposti lisätä. Mielenkiintoisempaa on kuitenkin pohtia sitä, miten sosiaalisuminen laitos- ja opiskelukulttuuriin on tapahtunut. Vaikka vastaukset antavat positiivisen kuvan laitoksen opiskeluilmapiiristä – opiskeluilmapiiri on hyvä sekä opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus toimii ehkä keskimääräistä paremmin – vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden korostuminen vastauksissa on syytä panna merkille. Voidaan ajatella, että ne paljastavat jotakin hiljaisen tiedon välittymisestä. Tässä tapauksessa voidaan sanoa, että opiskelutilanne ja opiskeluprosessi hahmottuvat opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna suhteellisen hyvin: opiskelu koetaan kiinnostavana ja opintojaksojen nähdään nivoutuvan loogisesti toisiinsa, lisäksi alan erityisluonne on monilla tiedossa. Kuitenkin vastauksista voidaan lukea se, että ohjaamisessa on myös ongelmia ja puutteita liittyen erityisesti opiskelutilanteissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon. Opiskelijoiden ammatillisen identiteetin tai

asiantuntijuuden muodostumisen voidaan katsoa olevan yksi keskeinen kehittämisaikala laitoksella, vaikka kysely ei sinänsä antanut siitä kovin paljon viitteitä.

Miten sitten konstruktivistinen ohjausteoria auttaisi hahmottamaan ohjausta ja sen kehitystarpeita tässä tilanteessa? Nähdäkseni teorian keskeisin anti on siinä, että se syventää tietoa ohjausprosessin luonteesta: ohjauksen ymmärtäminen dialogina on varmasti yleisesti hyväksytty näkökulma, mutta syvällisemmin tuon dialogin luonnetta ei välttämättä pysähdyt ajattelemaan. Juuri tähän Ojasen ja Peavyn ajattelu tarjoaa välineitä. Toisaalta konstruktivistinen ohjauskäsitys antaa perusteluja näkemykselle, jonka mukaan ohjaustilanteissa tapahtuva kokemuksen reflektointi on keskeinen hiljaisen tiedon välittymisen paikka. Tämän soveltaminen käytäntöön vaatii kuitenkin opiskelun eri vaiheisiin liittyvän erityisproblematiikan tuntemusta.

Useissa yhteyksissä (esim. Aittola & Aittola 1988, 55) on tuotu esille se, että opiskelu hahmottuu kolmeen eri vaiheeseen, joihin kuhunkin liittyy omat erityispiirteensä. Ensimmäistä opiskeluvuotta leimaa sopeutuminen elämäntilanteen muutokseen ja toisaalta uusien opiskelurutiinien opiskelu. Kolmatta opiskeluvuotta leimaa usein vahva sitoutuminen opiskeluun mutta myös turhautuminen, kun opiskeluun liittyvät epärealistiset odotukset ovat haihtuneet. Viidentenä opintovuonna omat tieteelliset näkemykset muotoutuvat gradunteon yhteydessä ja tuolloin aletaan suuntautua pois opiskelusta.

Vaikka nämä vaiheet ovat hyvin tiedossa, tulisi ne ottaa huomioon yksityiskohtaisemmin ohjauksen suunnittelussa ja Ojasen mainitseman korkealaatuisen dialogin synnyttämisessä. Tämä merkitsee sitä, että ohjaus tulisi ulottaa systemaattisesti läpi opiskeluvuosien. Tulevaisuudessa käyttöön otettavat henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ovat varmasti avuksi tässä. Toisaalta ohjaajan ammatillinen pätevyys ja esimerkiksi tietoinen erilaisten interventiotyylien käyttö ohjaustilanteessa auttaa me-

todisen dialogin rakentamisessa (ks. Cockman, Evans & Reynolds 1992, 29–61). Näitä interventiotyylejä ovat *määräävä, konfrontoiva, katalysoiva ja hyväksyvä* interventiotyyli. Määräävä interventiotyyli tarkoittaa nimensä mukaisesti suorien ohjeiden ja määräysten antamista. Konfrontoivalla ohjauksella pyritään nostamaan esiin ohjattavan toimintaan liittyviä ristiriitaisuuksia, jotka ovat usein tiedostamattomia. Ohjaaja auttaa ohjattavaa näkemään toimintansa seurauksia ja tiedostamaan uusia ratkaisuvaihtoehtoja. Katalysoiva ohjaustyyli liittyy aineiston keruuseen, useimmiten yksinkertaisesti kysymysten tekemiseen. Katalysoivan intervention tavoitteena on edistää prosessin kulkua arvioimalla yhdessä ohjattavan kanssa erilaisia vaihtoehtoja. Ohjaajan tehtävänä on tällöin auttaa opiskelijaa jäsentämään ongelmaan liittyvää materiaalia siten, että opiskelija voi itse tehdä päätökset uuden aineiston avulla. Hyväksyvän tyylin avulla tarjotaan tukea ja positiivista palautetta ja kasvatetaan näin ohjattavan itseluottamusta. Hyväksyvässä ohjaustyyliässä ohjaaja rohkaisee ohjattavaa käsittelemään myös asiaan liittyvät tunteet. Erilaiset interventiotyyliet eivät sulje toisiaan pois, pikemminkin niiden joustava käyttö luo pohjaa toimivalle ohjaukselle.

On mahdollista, että ohjaamisen käsitteen laajentaminen edellä kuvatulla tavalla aiheuttaa sen, että ohjaamisen katsotaan muuttuvan liian työlääksi ja aikaa vieväksi – korkealaatuisen dialogin luominen on epäilemättä haasteellinen tehtävä. Tähän ongelmaan voi tarjota ratkaisuksi kaksi näkökulmaa: voidaan pohtia sitä, miten opiskelijat itse voivat omalta osaltaan toimia vertaisohjaajina ja toisaalta millä tavalla koko työyhteisö voi kehittää toimintamalleja, jotka helpottavat ohjauksen kehittämistä. Konstruktivistisen näkökulman soveltaminen ohjaukseen merkitseekin nähdäkseni ohjauksen nivomista kokonaisuudessaan laitoksen toimintaan aina opetussuunnitelman laatimisesta lähtien. Toisin sanoen pikemminkin kuin yhden ihmisen tehtäväalueena, näen ohjauksen kehittämisen olevan koko laitoksen haaste.



Paikkansa vakiinnuttanut tutortoiminta (vertaistutorointi) on yksi esimerkki opiskelijoiden osallistumisesta ohjausprosessiin. Kuten kyselyni osoitti, vertaistutoroinnin ongelma on ollut se, että tutoreilta saatu tieto voi olla ”väärää” ja toisaalta tutorit eivät aina sitoudu toimintaan kovin aktiivisesti. Yksi ratkaisu tähän olisi se, että ohjaustilanteita ei pyritäisi erottamaan täysin muusta opetuksesta, vaan ohjaus olisi osa opetusta. Tämä edellyttäisi kuitenkin sellaisten opintojen järjestämistä, jossa eri vuosikurssien opiskelijat kohtaisivat toisensa. Esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden soveltaminen loisi edellytyksiä tällaisten oppimistilanteiden luomiselle. Keskeistä yhteistoiminnallisessa oppimisessä on opiskelijoiden sosiaalisen vuorovaikutuksen ja vastuun korostaminen (ks. esim. Piekkari ym.). Vastuun ottaminen toisen oppimisesta auttaa myös vastuun ottamista ohjaamisesta.

Edellä esitettyä ajatusta voidaan pitää työelämän kehittämisessä käytetyn ohjausmallin, strukturoidun työssä oppimisen ohjausmallin (ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000) soveltamisena. Kyseisessä mallissa aloittelevaa työntekijää ohjaa kokenempi työntekijä, ei kuitenkaan ekspertti, joka ei kaikissa tapauksissa ole hyvä ohjaaja. Samaa ajatusta voidaan soveltaa yliopisto-opetukseen, sillä opettajalla ei ole aina käsitystä siitä opiskelutilanteesta, jossa opiskelija elää. Siten tämän tyyppinen ohjaus sopisi esimerkiksi opiskelun kulun hahmottamiseen ja erilaisten valintamahdollisuuksia pohtimiseen.

Jos edellä kuvatulla vertaisohjauksella pyritäisiin tekemään näkyväksi opiskeluprosessin hiljaista tietoa, laitoksen vastuulla on se, miten hiljainen tieto välittyy koko organisaation prosesseista, ideoista ja toimintapolitiikoista (ks. mt., 181). Tämän voidaan katsoa liittyvän kiinteästi laitoksella syntyvän asiantuntijuuden muodostumiseen. Yksi mahdollisuus tässä on tukeutua oppivan organisaation käsitteeseen. Oppivalle organisaatiolle on tyyppillistä joustava ympäristöön sopeutuminen ja muutoksia

ennakoiva toiminta. Organisaation itseymmärryksen kasvattaminen on keskeistä tässä prosessissa. (Kuitinen ym. 1996.) Käytännössä tämä merkitsee organisaation perusrakenteiden uudelleenarviointia ja toisaalta toimintaa ohjaavien teorioiden – siis hiljaisen tiedon – tuomista näkyville. Toisin sanoen laitoksella tulisi pyrkiä käymään avointa keskustelua siitä, millaista hiljaista tietoa eri tilanteissa välitetään. Toisaalta hiljaisen tiedon välittymistä opiskelijoille voidaan reflektoida opetustilanteissa, esimerkiksi peruskursseilla nostamalla asia esiin esimerkiksi pyytämällä opiskelijoita kuvaamaan käsityksiään oppiaineen luonteesta ja sen toimintakäytännöistä.

Kaiken kaikkiaan ohjausteorian soveltaminen laitoksella tapahtuvaan ohjaukseen vahvistaa käsitystä siitä, että ohjaus on sekä kokonaisvaltaista että pitkäkestoista toimintaa ja ulottuu läpi koko laitoksen toimintakulttuurin. Toisaalta teoria osoittaa, kuinka laitoksella oleva hiljainen tieto on keskeinen osa ohjausta ja korostaa kuinka hiljaisen tiedon välittyminen edistää myönteisen oppimisilmapiirin syntymistä ja henkilökohtaisen ja aktiivisen otteen luomista opintoihin.

### *Lähteet*

- Aittola, T. Uuden opiskelijatyypin synty. *Studies in education, psychology and social research* 91. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola H. & Aittola T. 1988. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Cockman, P., Evans, M. ja Reynolds, P. 1992. *Client-Centred Consulting. A Practical Guide for Internal Advisers and Trainers*. London: McGraw-Hill Book Company.

- Eteläpelto A. & Tynjälä P. 1999. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva, 9–23.
- Järvinen A., Koivisto T. & Poikela E. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kuittinen, M. & Kekäle J. 1996. Oppivan organisaation kulttuuri. *Psykologia* 31, 182–190.
- Lairio, M. & Puukari S. 2000. Ohjaus ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismäa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Launis, K. & Engeström Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva, 64–80.
- Liuska, H. 1998. Jaksako opiskelija? Opiskelijan stressitekijät ja voimavarojen hankinta. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A 13. Oulun yliopisto: Oulu.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktiivinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Työministeriö.
- Penttinen, L. 1997. Akateemiseen diskurssiin sosiaalistuminen ja ainelaitoskulttuurit. *Peda-forum*. Korkeakoulupedagoginen tiedotiedotuslehti 1/1997, 19–21.
- Piekkari U. & Repo-Kaarento S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg ja S. Sahran (toim.). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 308–326.
- Pohjonen, K. 2003. Sisäänpääsykiintiö auttaa pian uusia ylioppilaita opiskelemaan. *Aamulehti* 30.5.2003, A5.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva, 160–179.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

## OHJAUS VERKOSSA

### – käyttäjälähtöisten verkkosivujen kehittäminen

Tässä artikkelissa tarkastellaan verkon välityksellä tapahtuvaa opintojen ohjausta. Artikkelissa pohditaan, miten verkkoperustaisella ohjauksella voidaan tukea opiskelua ja oppimista. Artikkelissa kuvataan hankkeen konkreettinen toteuttaminen ja sen keskeiset tulokset. Tulosten perusteella ohjaussivustojen kehittämisessä on tärkeää kiinnittää huomio verkkosivustojen rakenteeseen ja käytettyihin kategorioihin sekä käsitteisiin niin, että ne parhaiten tukevat ja edistävät opiskelijan itseohjautuvuutta ja tiedonhankintaa.

### Johdanto

Tietokoneiden nopea kehitys ja erityisesti internetin läpimurto 1990-luvun puolessa välissä on tuonut tietoverkot yliopistoihin. Viime vuosien aikana verkkopedagogisten sovellutusten käyttö opetuksessa on lisääntynyt. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa on ollut tarpeen laatia erityinen strategia tieto- ja viestintätek-

niikan opetuskäytölle (Tampereen yliopiston tieto- ja viestintätekniikan... 2002). Internet on kuitenkin erityisen merkityksellinen viestinnän näkökulmasta. Verkkoviestinnästä (www-sivut, sähköposti) on tullut olennainen osa organisaatioiden viestintää – myös yliopistoissa.

Organisaatioiden viestintää voidaan eritellä ulkoiseksi ja sisäiseksi viestinnäksi. Yliopiston ulkoinen viestintä on tarkoitettu yliopistoa ulkoapäin tarkasteleville ihmisille, joita ovat esimerkiksi opiskelijaksi hakevat, ulkopuoliset (ja usein ulkomaiset) tutkijat ja toimittajat. Sen sijaan yliopiston sisäisen viestinnän kohderyhmiä ovat henkilökunta ja opiskelijat. Erilaiset opiskelijoille suunnatut ohjelmat, oppaat ja ohjeet ovat merkittävä osa yliopiston sisäistä viestintää. Opiskelijoiden opinto-ohjaus ja -neuvonta on organisoitu tavallisimmin yliopistossa erilaisten kirjallisten oppaiden (esimerkiksi opetusohjelmat ja -suunnitelmat, valmistumista ja pro gradu –tutkielmaa koskevat ohjeet) avulla, jotka ovat nykyisin saatavilla usein myös laitosten verkkosivujen kautta. Tavanomaisia ohjauksen ja neuvonnan tapoja ovat myös opiskelijoiden kahdenkeskiset (esim. vastaanotot, sähköpostiviestit) tai ryhmätapaamiset (esimerkiksi laitoksilla uusille opiskelijoille järjestettävät tilaisuudet tai erityistee-moihin liittyvät keskustelutilaisuudet).

Yliopistopedagogiikan opintoihimme kuuluneessa kehittämistehtävässämmme olemme olleet kiinnostuneita erityisesti internet-sivustojen välityksellä tapahtuvasta opiskelijoiden opintojen ohjauksesta. Joensuun yliopistossa on meneillään opetusministeriön rahoittama kehittämishanke, jossa tavoitteena on suunnitella ja toteuttaa kaikkia Suomen yliopistoja palveleva opiskelijaohjauksen verkkosivusto (<http://ovi.joensuu.fi>). Oman hankkeemme rajasimme koskemaan laitostasolla tapahtuvaa opintoneuvontaa sitomalla kehittämishankkeemme erityisesti terveystieteen laitoksen perusopetuksen verkkoperustaisiin ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittämistarpeisiin.

Internetin sovellus- ja käyttömahdollisuuksia voidaan tarkastella joko oppijan tai opettajan näkökulmasta. Opettajan kannalta tarkasteltuina verkkopalvelut muodostavat lähdevarannon, tietopankin ja vuorovaikutuskanavan. Opiskelijoille verkko tarjoaa myös tietolähteen ja keskustelufoorumin. (Haasio 2001, 11.) Tavoitteenamme on ollut lähestyä aiheitamme ja kerätä verkkopalvelujen käyttäjäkokemuksia molempien osapuolien näkökulmasta. Olemme hankkineet tietoa henkilökunnan vapaamuotoisten haastatteluiden sekä henkilökunnalle ja opiskelijoille suunnatun kyselyn avulla.

Esittelemme tässä artikkelissa kehittämishankkeemme lähtökohtia ja konkreettista toteuttamista. Alussa pohdimme opintojen ohjauksen ja neuvonnan tehtäviä yliopistossa. Tämän jälkeen pohdimme tietoverkkojen roolia ohjauksen ja neuvonnan näkökulmasta. Pyrimme kiinnittämään kehittämishankkeemme lähtökohtia teoreettisesti erityisesti konstruktivistisiin oppimiskäsityskeskusteluihin. Työmme lopussa kuvaamme hankkeen toteuttamista ja keskeisiä tuloksia sekä pohdimme työmme jatkokehittelymahdollisuuksia.

## Opiskelijoiden ohjaus ja neuvonta yliopistoissa

Opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalveluilla tarkoitetaan opiskelun ja uravalinnan ohjausta sekä kasvun ja kehityksen tukemista. Opintoneuvonnasta huolehtivat monet eri tahot: yliopiston keskushallinto, tiedekunnat ja laitokset. Opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalvelut on laaja kokonaisuus, ja sen kohdejoukko on moninainen. Yliopistojen opintoneuvonnan ja -ohjauksen kohderyhminä ovat useimmiten yliopistoon hakijat, uudet opiskelijat, opinnoissaan edenneet, valmistuvat opiskelijat ja vaihto-opiskelijat. Käytännössä ohjaus- ja neuvontapalvelujen potentiaalisia käyttäjiä ovat kaikki laitoksen eri koulutusohjel-

missa ja opintojen eri vaiheessa olevat perus-, jatko-, täydennyskoulutus- ja ulkomaalaiset opiskelijat.

Laitostasolla opettajat ovat vastuussa oman aineensa erityiskysymyksiin liittyvästä ohjauksesta (Lairio & Puukari 1999, 20). Laitoksen opettajat (professorit, lehtorit, assistentit) sekä opetusta tukeva henkilökunta (amanuenssit, opetushoitajat, toimistosihteerit) osallistuvat ohjaukseen auttamalla opiskelijoita omaan erikoisalaansa liittyvissä kysymyksissä. Heidän tarjoamansa ohjaus painottuu selkeästi opiskelun ohjaukseen, vaikka siihen saattaa kuulua myös uravalinnan ohjausta sekä kasvun ja kehityksen tukemista. (Mt., 25.)

Ohjaus- ja neuvontapalvelujen tulevaisuuden kehittämissaasteita ovat monimuotoistuvat opiskelijajoukot, uuden teknologian hyödyntäminen ohjauksessa ja neuvonnassa sekä yhteiskunnallisiin muutoksiin yhteydessä oleva yksilöllisten ohjaustarpeiden lisääntyminen. Esimerkiksi opetusministeriön yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpanoa pohdittaneessa työryhmässä painotetaan opiskelijoiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien käyttöönottoa ja opintopolkujen näkyville tuomista opetussuunnitelmatasolla (Yliopistojen kaksiportaisen... 2002). Näihin haasteisiin vastaamiseksi yliopistoissa tulisi tulevaisuudessa kiinnittää enemmän huomiota opiskelijoiden opinto- ja neuvontapalvelujen kehittämiseen – pelkkä keskittyminen opetukseen ja tutkimukseen ei riitä (Lairio & Puukari 1999, 31–34; ks. myös Levander et al. 2003, 171–172).

Ohjauksessa ja neuvonnassa tulisi pyrkiä laajempaan kontekstuaaliseen ohjausmalliin, jossa otetaan huomioon opiskelija ja hänen toimintaympäristönsä kokonaisvaltaisesti. Ohjaus- ja neuvontapalvelujen tulisi olla myös joustavia ja responsiivisia, jotta opiskelijoiden muuttuviin ohjaus- ja neuvontatarpeisiin pystytään vastaamaan. Opinto- ja neuvontapalvelujen rooli nähdään erityisen tärkeänä opiskelun keskeyttämisen ehkäisyssä.

Watts & van Esbroeck (1998 ref. Lairio & Puukari 1999, 69) ovat kehittäneet holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin, jossa opiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalvelut muodostuvat kolmesta osiosta. Niitä ovat kasvun ja kehityksen tukeminen ja uravalinnan ja opiskelun ohjaus. He erittelevät ohjaustahot kolmelle eri tasolle, joista ensimmäisen ohjaustahon, opetushenkilökunnan, vastuulla on erityisesti opiskelun ohjaus. He korostavat eri tasojen välisen yhteistyön tärkeyttä. Laitoksen opettajien yhteistyö toisen (tiedekuntien opintosihteerit) ja kolmannen tason (keskushallinto, esimerkiksi rekrytointipalvelut, opiskelija-opinto-ohjaajat) toimijoiden kanssa on välttämätöntä niin, että eri tahot tukevat toistensa toimintaa. Mallin taustalla on ajatus, että opettajien on tärkeää osallistua entistä enemmän opiskelijoiden ohjaukseen. Mallin keskeinen idea on kuitenkin kiinnittää toiminnan lähtökohdat opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin ja itsenäisyyden sekä itseohjautuvuuden lisäämiseen. Nämä edellä mainitut lähtökohdat ovat tärkeitä myös silloin, kun pohditaan verkon välityksellä tapahtuvaa opintojen ohjausta.

Omalla tavallaan internet on laaja sosiaalinen verkosto, joka mahdollistaa hyvin toimiessaan kontaktipinnan opiskelijoiden ja laitoksen henkilökunnan välille, mutta ennen kaikkea opiskelua tukevien verkkopalveluiden tulisi olla käytännöllisiä ja käyttäjäystävällisiä ja auttaa opiskelijoita toimimaan (ks. Tirronen 2001, 86–87). Opiskelijan olisi yhä useammin pystyttävä etsimään ja uskallettava etsiä tietoa myös verkon kautta ja tarpeen mukaan voitava kommunikoida sen välityksellä. Tällöin tieto- ja viestintätekniikan rooli voidaan ymmärtää uudenaikaisena opintojen ohjauksen ja neuvonnan toimintakontekstina (Tella et al. 2001, 26–27).



## Tietoverkot ohjauksen ja neuvonnan toimintakontekstina

Internet tarjoaa mahdollisuuksia kehittää opetusta ja edesauttaa oppimista, mutta se on merkityksellistä myös ohjauksen ja neuvonnan kannalta. Verkon välityksellä opiskelija voi kommunikoida, etsiä tietoa ja toimia oma-aloitteisesti ja interaktiivisesti. Verkkopalvelut edellyttävät opiskelijalta itseohjautuvuutta, mutta ne tarjoavat samanaikaisesti yksilöllisten tiedon tarpeiden mukaisen etenemisen (Haasio 2001,14; ks. myös Törmä 1999, 19). Haasio (2001, 15) on kiteyttänyt internetin tarjoamat mahdollisuudet seuraavaan neljään seikkaan:

1. monipuoliset tiedonhakumahdollisuudet
2. mahdollisuus tuottaa verkkoon materiaalia, joka on kaikkien saatavilla
3. tiedon saaminen ajasta ja paikasta riippumatta
4. laajan asiantuntemuksen reaaliaikainen ja nopea hyödyntäminen.

Tieto- ja viestintäteknikka synnyttää organisaatioissa uudenlaisia toimintaympäristöjä, jotka koulutusorganisaatioissa voidaan jäsentää opetus-, opiskelu- ja oppimisympäristöiksi. Tella et al. (2001, 29) nimeävät ne didaktiseksi verkkoympäristöksi, jossa huomio ja mielenkiinto suuntautuvat yksilötason ongelmista enemmän opiskeluympäristöihin, esimerkiksi kokonaisen organisaation kysymyksiin. Opetusympäristö voidaan määrittää käyttötilaksi, jossa sekä opiskelijoiden että opettajien oleminen ja toiminta saavat uudenlaisia muotoja. Verkko-opetusympäristöissä opettajia tarvitaan yhtä paljon kuin ennenkin, mutta heidän roolinsa ja työnkuvansa muuttuu. (Mt., 30.)

Tella et al. (mt., 30–32) määrittävät opiskeluympäristön ensisijaisesti siinä olevien ja elävien ihmisten toimintaympäristöksi:

*”Opiskeluympäristö tarkoittaa niitä fyysisiä olosuhteita, joissa opiskellaan. Sitä kuvaavia adjektiiveja ovat mm. avoin, joustava, moniviestivälitteinen, telemaattinen, virtuaalinen, dialoginen, yhteistoiminnallinen, yhteisöllinen ja verkottuva... Opiskelu- ympäristö on samalla sekä materiaallinen ja sosiaalinen viestimien ja erilaisten käytänteiden yhdistelmä, jossa ja jonka avulla voimme hankkia informaatiota, viestiä ja toimia ja olla yhteydessä toisiimme.”*

Pantzarin (2001, 107) mukaan oppimisympäristö puolestaan muodostuu opetuksesta, teknisistä välineistä, oppimateriaalista sekä opiskelijan omista edellytyksistä. Oppimisympäristö voidaan määritellä seuraavasti (mt., 109):

*”Oppimisympäristöllä tarkoitetaan opiskelun ja oppimisen fyysisten, henkisten ja oppimateriaalien muodostamaa puitteiden ja edellytysten kokonaisuutta sekä siihen kuuluvia oppimistavoitteita tukevia aktiviteetteja.”*

Opiskelu- ja oppimisympäristöjä ei ole syytä kuitenkaan erottaa täysin toisistaan, sillä parhaimmillaan opiskeluympäristö tukee, edistää ja kehittää oppimisympäristöä. Kaunonen & Korhonen (2001, 88–89) ovat tutkineet oppimisympäristön rakentumista verkko-opetuksessa, ja he havaitsivat, että verkko-opiskelijan kokema todellinen oppimisympäristö sisälsi kaksi erillistä oppimisympäristömaailmaa: toisaalta organisoidun ja koulutuksen järjestäjän tuottaman virallisen oppimisympäristön ja toisaalta opiskelijan kokeman henkilökohtaisen oppimisympäristön. Verkkoperustaisilla ohjauspalveluilla voidaan tukea ja edistää opettamista, opiskelua sekä oppimista, jolloin on tärkeää pohtia opintojen ohjausta myös oppimisteorioiden tarjoamista näkökulmista.

## Oppimisteoreettisia näkökulmia verkkoperustaiseen ohjauksen kehittämiseen

Oppimisympäristö-ajattelussa on olennaista nähdä opiskelija oman oppimisensa ja opiskelunsa subjektina (Pantzar 2001, 112–113; ks. myös Tella et al. 2001, 32), ja näin ollen oppimisympäristöajattelu nivoutuu läheisesti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistiset oppimisen periaatteet voidaan kiteyttää seuraavasti (Korhonen & Väliharju 1999, 196):

- oppiminen on prosessi, jossa oppija rakentaa itse sisäisen rakennelman tiedosta
- oppimistilannetta tulkitaan aina oman aikaisemman kokemuksen pohjalta
- oppiminen on aktiivinen prosessi, jonka pohjalta asioiden merkityksiä muodostetaan
- oppiminen on moniulotteinen prosessi, jossa asioiden merkitys muodostuu monien eri näkökulmien vaikutuksesta
- oppiminen nähdään situationaalisena aitoihin konteksteihin sitoutuneena prosessina.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen siitä, että emme vastaanota tietoa ulkopuolisesta maailmasta passiivisesti, vaan tulkitsemme sitä aktiivisesti olemassa olevien tietojemme, uskomustemme ja kokemustemme pohjalta (ks. esim. Rauste von Wright & von Wright 1994, 19; Ojanen 2000, 38–59; Steffe & Gale 1995 ref. Tynjälä & Laurinen 1999, 205).

Konstruktivismiin taustalla on kognitiivisen psykologian käsitteitä oppimisesta, joista useimmiten esiin nousevat radikaalin, sosiaalisen ja pragmaattisen konstruktivismiin käsitteet. Käytäntöön sovellettaessa, vaikkapa pyrittäessä rakentamaan verkkoperustaisia ohjaus- ja neuvontapalveluja parhaalla mahdollisella tavalla tukevia oppimisympäristöjä, nämä erilaiset kon-

struktivismiin tulkinnot johtavat erilaisiin toteutustapoihin. (Pantzar 2001, 114–115.)

Kehittämishankkeemme kannalta pragmaattinen konstruktivismikäsite sopii parhaiten kysymyksenasetteluumme. Radikaalit konstruktivistit näkevät oppimisen vastuunkantajaksi ympäristöään havainnoivan ja siitä informaatiota vastaanottavan yksilön. Sosiaalinen konstruktivismi lähtee puolestaan liikkeelle siitä ajatuksesta, että oppiminen ymmärretään sosiaalisena prosessina. Tällöin sosiaalinen ulottuvuus eli kanssakäyminen toisten opiskelijoiden kanssa on välttämätöntä tiedonmuodostusprosessille. Pragmaattisessa konstruktivismissa korostuu oppimisen ymmärtäminen tavoitteelliseksi ja adaptiiviseksi toiminnaksi, ja opiskeluohjeiden ja -neuvonnan etsiminen voidaan kategorisoida erityisesti tämäntyyppiseksi toiminnaksi. Pragmaattisessa konstruktivismissa korostetaan tiedon ja oppimisen välinearvoa. Siitä johdettavilla opetuksen ja oppimisympäristöjen verkkoperustaisilla sovellutuksilla ja ratkaisuilla on näin ollen ensisijaisesti tavoitteena etsiä tiedon ja osaamisen hankkimista edistäviä ratkaisuja. (Pantzar 2001, 117.)

Verkossa toimiminen edellyttää opiskelijalta, että hän hallitsee informaatio- ja viestintätekniset käyttötaidot, mutta ne eivät kuitenkaan yksin riitä. Tirronen (2001, 65) korostaa oman elin- ja tarveympäristön hallitsemisen merkitystä – opiskelijoilla tulisi olla tarve hallita omaa opiskelijauraa ja ohjata sitä. Garland (1994 ref. Kiviniemi 2001, 75) käyttää itseohjautuvuus-käsitteen sijasta henkilökohtaisen hallinnan (personal control) käsitettä. Ohjeiden ja neuvojen avulla sopeudutaan yliopistomaailmaan, mutta samalla ne tarjoavat opiskelijalle myös opiskelun hallinnan keinoja ja välineitä. Sitä voidaan kutsua myös opiskelijan valtaistamiseksi (empowerment) (ks. esim. Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997; Tella et al. 2001, 26–27).

Haasio (2001, 16; ks. myös Korhonen & Väliharju 1999, 196) on kuitenkin todennut, että netti ei ole autuaaksitekevä

voima, ja hän korostaakin verkkojen apuvälinelunonnetta. Verkkoympäristöjen yhtenä uhkatekijänä on pidetty sosiaalisen vuorovaikutuksen vähenemistä. Silloin kun verkot toimivat apuvälineenä, ne tukevat sosiaalisessa tilanteessa tapahtuvaa vuorovaikutusta (mt., 19). Näin ollen ymmärrämme kehittämiskohteemme verkkoperustaiset ohjaus- ja neuvontapalvelut apuvälineenä ja tukijärjestelmänä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa tapahtuvalle ohjaukselle ja neuvonnalle.

## Verkkosivujen käyttäjien kokemukset kehittämisen lähtökohdaksi

Metodisesti kehittämishankkeemme lähtökohdat voidaan paikantaa toiminta-tutkimukseen. Syrjälä et al. (1994, 30) määrittävät toimintatutkimusta seuraavasti:

*”Toimintatutkimuksen avulla tutkijat/toimijat pyrkivät parantamaan sosiaalisia ja kasvatuksellisia käytäntöjään sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteitaan paremmin.”*

Toimintatutkimus etenee syklisesti jatkuviin pohdintoihin, keskusteluihin ja neuvotteluihin perustuvana prosessina. Toimintatutkimus saa alkunsa tietyistä käytännön ongelmista, ja se on tilanne- ja ympäristökeskeistä monen ihmisen yhteistä ongelman-ratkaisua. (Mt., 30–31.) Lewinin mukaan toimintatutkimus lähtee liikkeelle yleisluontoisesta ideasta ja Sandfordin mukaan se koostuu seuraavista vaiheista (ks. Suojanen 1992, 40):

- tilanteen analysointi
- tietojen hankinta
- käsitteiden muodostuminen
- toimenpiteiden suunnittelu

- toteuttaminen
- lisätietojen hankkiminen
- arviointi.

Olemme keskustelleet ja ideoineet hanketta keskenämme syksystä 2001 lähtien. Keräsimme tietoa myös laitoksen henkilökunnalta haastatteluilla. Alkusyksystä 2002 teimme kyselyn verkkosivujen käyttäjien kokemusten ja tarpeiden kartoittamiseksi. Käytännössä kysely toteutettiin siten, että lähetimme viestin erityisesti opiskelijoille suunnatulle sähköpostilistalle, johon kuuluu myös suurin osa opetushenkilökunnasta. Kysyimme seuraavia seikkoja:

- Kuinka usein käyt laitoksen verkkosivuilla?
- Mitä ja millaista tietoa haet sieltä?
- Oletko onnistunut yleensä löytämään etsimäsi tiedon?
- Missä käytät tietokonetta tiedonhakuun (kotona, työpaikalla, laitoksella, kirjastossa tms.)?
- Millaisia toiveita Sinulla on verkkosivujen suhteen? Millaista tietoa kaipaavat sivuille? Kehittämisideoita?

Vastaukset palautuivat jommallekummalle meistä sähköpostitse, mutta annoimme myös mahdollisuuden vastata nimettömänä toimittamalla paperiversion lokerikkoomme. Esittelemme seuraavaksi keskeisiä kyselyn tuloksia.

## Laitoksen verkkosivut ulkoisen ja sisäisen viestinnän välineenä

Kyselyyn vastasi yhteensä 13 henkilöä, joista kuusi oli laitoksen opiskelijoita ja loput henkilökuntaan kuuluvia. Saimme vastauksia sangen niukalti sekä opiskelijoilta että henkilökunnalta. Olemme käsitelleet saamiamme vastauksia eritellen vastauksista

yhteneväisiä ja poikkeavia kuvauksia. Vastaukset olivat kaiken kaikkiaan hyvin yhteneväisiä. Opiskelijoiden ja opettajien näkemysten välillä ei ollut suuria eroja - oikeastaan ainoa havaittava ero oli se, että henkilökuntaan kuuluvat arvioivat sivustoja kriittisemmin ja rohkeammin. Opiskelijoiden oli ehkä sittenkin vaikeampi kommentoida sivustoja omalla nimellään.

Olimme kyselyssämme kiinnostuneita tietämään, kuinka usein opiskelijat ja opettajat käyttävät laitoksen verkkosivuja. Saimme vastaukseksi useimmilta vastaajilta, että he kävivät verrattain harvoin sivustoilla. Useimmat ilmoittivat käyvänsä yhdestä kahteen kertaan kuukaudessa ja tuolloin useimmiten etsimässä yhteystietoja ja linkkejä muualle. Myös *Meillä tapahtuu* -linkkiä seurattiin kuukausittain.

Käyntikertojen vähäisyys kertoo ennen kaikkea siitä, että laitoksen verkkosivut eivät toimi tällä hetkellä ulkoisen eivätkä sisäisen ajankohtaisen viestinnän välineenä. Sivustoilla on paljon materiaalia, jota ei tarvitse päivittää kovinkaan usein, ja *Meillä tapahtuu* -linkkiä ei käytetä systemaattisesti kaikkien laitoksen tapahtumien tiedottamiseen. Yksi vastaajista kommentoi asiaa seuraavasti:

*”Ensimmäiseksi tulee mieleen meillä tapahtuu –sivun tehokkaampi käyttö: sivua voisi käyttää enemmän yleisten asioiden tiedottamiseen ja päivittää vaikka viikoittain, toisaalta: kannattaako esim. kuukausittain jakaa kaikkien lokeroon tiedotetta laitoksen tapahtumista paperiversiona, kun voisi käyttää meillä tapahtuu – sivustoaikin?”*

Sivustojen kehittäminen on vaativa tehtävä, koska sivustojen tulisi palvella ainakin vielä tässä vaiheessa sekä laitoksen ulkoista että sisäistä viestintää. Sisäinen viestintä on nykyisin yhä useammin siirretty yliopistoissa intranettiin, joka on lisännyt viestinnän kohdentuvuutta ja tietoturvaa (Helsingin yliopiston... 2002, 4). Intranet voidaan ottaa käyttöön myös laitostasolla,

mutta terveystieteen laitoksella ei tällä hetkellä ole omaa intranetpalvelua. Laitoksen sisäisen viestinnän välineinä käytetään henkilökunnan ja opiskelijoiden omia sähköpostilistoja.

Kehittämistehtävämme kohdentuu erityisesti laitoksen sisäisen viestinnän kysymyksiin. Käytännössä rajan vetäminen ulkoisen ja sisäisen viestinnän välille on kuitenkin vaikeaa esimerkiksi avoimen yliopiston opiskelijat, joiden ei ajatella kuuluvan sisäisen viestinnän piiriin samalla tavoin kuin yliopistossa kirjoilla olevien pää- ja sivuaineopiskelijoiden. Laitoksen www-sivut on suunnattu ennen kaikkea yliopistoyhteisön ulkopuolisille lukijoille, mutta varsinkin opetuksen osalta sivustojen oletettuja käyttäjiä ovat myös henkilökunta ja opiskelijat. Samanlainen tilanne on myös useilla jatko- ja täydennysopiskelijoilla, jotka eivät kuulu laitoksen henkilökuntaan. Seuraavassa eräs kyselyyn vastannut kuvaa tilanteen vaikeutta seuraavasti:

*”...niin kaikkein eniten olen huolissani siitä, minkä kuvan ulkopuolinen saa laitoksesta sivujen välityksellä. On aika kökköä, että esimerkiksi etusivun kohdasta ”Tutkimus” ei pääse oikeaa tutkimusta ja ryhmien toimintaa näkemään ollenkaan, vaan on vain niukat kuvaukset. ...Opiskelijoiden tarpeet ovat tietenkin ensisijaiset, mutta minua tuo toinen asia on enemmän huolestuttanut. Se on entistä tärkeämpää, kun verkkosivuja käytetään oikeasti yhteysverkostojen rakentamisessa, mm. partnereiden etsimisessä erilaisiin kv-hankkeisiin.”*

Kun terveystieteen laitoksen internetsivustot on suunnattu sekä yliopiston ulko- että sisäpuolelle, olisi entistä tärkeämpää pohtia sivustojen informaatioisältöjä sekä ulkoisen että sisäisen viestinnän näkökulmasta. Jatkossa olisi tärkeää myös yhtenäistää verkkosivuja ulkoisesti. Tämän lisäksi verkkosivujen informaation tulisi olla ehdottomasti sekä suomeksi että englanniksi. Yksi kyselyyn vastaaja toteaa:



*”Kun on näinkin paljon kv-opetusta ja –yhteyksiä, on vähän hasua, ettei ole englanninkielisiä sivustoja.”*

Kaiken kaikkiaan laitoksen tämänhetkisiä sivustoja vaivaa tietynlainen pysähtyneisyys ja elävyyden puute. Yksi vastaajista listasi seuraavanlaisia sivustojen kehittämisideoita:

*”Ajankohtaisia asioita, tarkempaa tietoa tutkimushankkeista, työntekijöiden esittelyä tyliin kuukauden henkilö, yleensäkin lisää elävyyttä.”*

Monet vastaajat – erityisesti opiskelijat – kaipaivat verkkosivuille henkilökunnan kotisivuja. Erityisesti opettajakunnalta toivottiin lyhyitä tutkimushanke- ja opetuskuvauksia. Seuraavassa kahden opiskelijan perustelut asiasta:

*”Opiskelijoiden näkökulmasta olisi ehkä tärkeää, että kaikilla opettajilla olisi lyhyt esittely.”*

*”Enemmän henkilökunnan kotisivuja (miksi – uteliaisuuden tyydyttämiseksi).”*

Henkilökunnan esittelyjä ja kotisivuja on tällä hetkellä käytössä huomattavan vähän. Ainoastaan yhdeksällä henkilöllä on kotisivut ja nekin vain joko suomeksi tai englanniksi. Esittelyt ovat lisäksi sangen erilaisia ulkoasultaan, mutta myös kotisivujen informaation välillä vaihtelevat paljon. Joillakin opettajilla ei ole sivustoillaan lainkaan tietoja esimerkiksi opetuksesta. Sekä ulkoisen että sisäisen viestinnän näkökulmasta olisi myös tärkeää, että kotisivulta voisi nähdä tarkemmin sen, mistä yliopisto-opettajan työtehtävät muodostuvat. Yksi vastaajista kiteytti asian ytimekkäästi:

*”Opettajille henkilökohtaiset sivut, jotta voi nähdä, mitä tekevät ja mitä ovat.”*

Siirrymme seuraavassa luvussa tarkastelemaan verkkosivustojen kehittämistarpeita opiskelijoiden ohjauksen ja neuvonnan näkökulmasta.

## Ensiaskeleita sivustojen kehittämisessä

Rice, Merill ja Hawkins (1996 ref. Pantzar 2001, 121–122) aloittivat 1990-luvun puolivälissä projektin, jonka tavoitteena oli perusteellisen analyysin ja tutkimustiedon varassa tarjota kattava kooste käyttökelpoisten www-sivujen luomisen menettelyta-voista. Erityisesti he kiinnittivät huomiota siihen, mitä vaatimuksia ihminen asettaa ollessaan vuorovaikutuksessa koneen tai ohjelmien kanssa. Yhtenä lähtökohtana oli ajatus käyttäjän mahdollisuudesta löytää nopeasti tarvitsemansa informaatio. Käyttäjälle paikallistamaton ja löytymätön informaatio ei ole olemassa hänen näkökulmastaan.

Tiedon omaksumiseen ei siis riitä ainoastaan se, että tietoa on ylipäättänsä saatavilla tai se, että sitä on saatavilla yhä useamalta kanavalta (esimerkiksi kirjalliset oppaat, verkkosivut). Tiedon omaksumisessa olennaista on se, että tieto on löydettävissä suhteellisen vaivattomasti. Nykyisillä laitoksen verkkosivuilla on paljon erilaista informaatiota, mutta sen löytäminen on opiskelijoille vaikeaa. Ohjeissa on tällä hetkellä havaittavissa myös selviä puutteita ja aukkoja. Eräs kyselyyn vastannut henkilö vastasi kysymykseen *Oletko onnistunut yleensä löytämään etsimäsi tiedon?* seuraavasti:

*”Huonosti, pääsivun valikko-otsikot ovat epäinformatiivisia, ylipäätään sivujen logiikka ei aina aukene minullekaan, epäilen, että miten se aukeaa ulkopuolisella.”*

Toinen ongelma laitoksen verkkosivuilla on tiedon vaikea paikantaminen. Yksi opiskelijoista vastasi samaan kysymykseen seuraavasti:

*”Yleensä en, mutta NYT kun katselin sivuja uudestaan niin kylähän sieltä kaikkea löytyy ja ainakin yksi hyvä puoli verrattuna monen laitoksen sivuihin on se, että meillä ei ole vanhentunutta tietoa (kuten seminaareja vuodeta 2000 tms.).”*

Verkkosivujen sisällönsuunnittelu on olennainen osa verkkosivujen suunnittelua. Sisällönsuunnittelu muodostuu käsikirjoittamisesta ja graafisesta muotoilusta. Informaation käsittelyn rajallisuuden huomioimiseksi verkkosivustoilla tulisi suosia selkeää ja täsmällistä viestintää. Tämän lisäksi olisi tärkeää, että sivustoilla mainittaisiin henkilö, jonka puoleen voi kääntyä epäselvissä tilanteissa.

Suurin puute laitoksen nykyisillä sivuilla on epäloogisuus ja päällekkäisyys. Sivustojen sisällöntuotannossa on ongelmia ja sivustojen rakenteessa ja ”käsikirjoituksessa” on heikkouksia. Verkkosivustojen kehittämisessä tulisi lähteä liikkeelle vielä alusta ja pohtia sivustoilla käytettyjä käsitteitä ja kategorisointitapoja. Käsitteelliset ongelmat voi nähdä jo laitoksen etusivulla (ks. kuva 2).

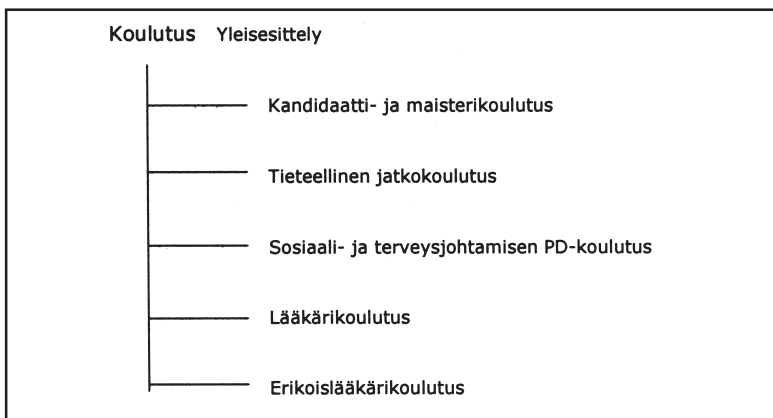
Etusivulta pääsee seuraavien linkkien kautta eteenpäin: *esitely, koulutusohjelmat, tutkimus, tutkijakoulutus, meillä tapahtuu, henkilökunta* ja *in English*. Näistä *koulutusohjelma-, tutkimus- ja tutkijakoulutus-*linkit sisältävät osittain päällekkäistä informaatiota. Ehdotamme, että *tutkijakoulutus*-linkki poistettaisiin kokonaan ja sen informaatio sisällytettäisiin *koulutus*-linkkiin

muun koulutuksen yhteyteen. Myös linkkien nimet vaativat pohdintaa. Ehdotuksemme on, että etusivulle jäisivät vain *esittely*-, *koulutus*-, *tutkimus*-, *ajankohtaista*-, *henkilökunta*- ja *in English* -linkit.



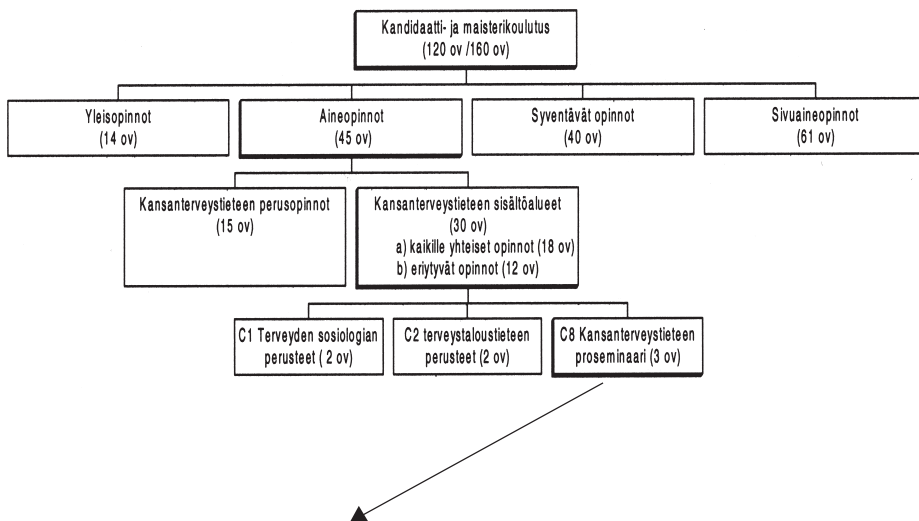
Kuva 1. Terveystieteen laitoksen verkkosivuston nykyinen etusivu.

Ajatuksenamme on, että *koulutus*-linkin kautta pääsee katsomaan kaikkien terveystieteen laitoksen koulutusohjelmien opetustarjontaa, yhteystietoja jne. (ks. kuva 2).



Kuva 2. Terveystieteen *koulutus*-linkin rakenne.

Pohdimme pitkään, millä tavoin voisi löytää uudenlaisia opiskeli- ja käyttäjälähtöisiä opintoja koskevan informaation kategorisointitapoja. Tämän hetkisen ideamme mukaan perusopetuksen verkkosivujen keskeisenä kontekstina tulisi olemaan tutkintovaatimusten rakenne (ks. kuva 3). Ajatuksenamme on, että sivuilla kuvataan jaksokohtaisesti opintojaksojen tavoitteita, sisältöjä, opetusmuotoja ja suoritustapoja ja niin edelleen. Tämän lisäksi kyseisen jakson kohtaan olisivat valmiiksi linkitettyinä opettajan kotisivu, arviointilomake ja muut jaksokohtaiset erityisohjeet (esimerkiksi esseen ja pro gradu -tutkielman kirjoitusohjeet).



### C8 Kansanterveystieteen proseminaari (3 ov)

**Tavoitteet ja sisältö:** Perehdytään kansanterveystieteellisen tutkimuksen erityispiirteisiin ja tutkimustraditioon. Laaditaan kirjallinen tieteellinen esitys, jonka pohjalta pidetään lyhyt esitelmä. Tutustutaan arviointiin ja harjoitellaan tieteellisen työn vertaisarviointia.

**Opetusmuoto ja suoritustapa:** Osallistuminen seminaarityöskentelyyn 24 tuntia sekä seminaariesitelmän laatiminen ja esittäminen.

Ohjeet.

**Opettaja:** Assistentti Merja Ala-Nikkola

**Ajankohta:** Aina syyslukukausilla, mikäli ilmoittautuneita on vähintään viisi.

**Ilmoittautuminen:** Ilmoittaudu kurssille

**Kurssiarviointi:** Arviointilomake

Kuva 3. Esimerkki kandidaatti- ja maisterikoulutuksen verkkosivun rakenteesta yhden opintojakson osalta.

Sivustojen käsikirjoituksen yhteydessä on erityistä huomiota kiinnitettävä navigointiin eli siihen, miten käyttäjä löytää kun-kin sisältöosuuden. Käyttäjää ei tulisi pakottaa kulkemaan yhtä tiettyä reittiä. (Helsingin yliopiston... 2002). Sivustoilla olevaa informaatiota voidaan tulkita eri tavoin ja siksi on tärkeää, että ne mahdollistavat yksilöllisiä etenemistapoja (viitattavuus) sekä tarjoavat visuaalisen hakemiston sisällöistä (selailtavuus) ja monia näkymiä sisällöstä (vertailtavuus) (Gleaves 1998 ref. Pantzar 2001, 122–123). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että eri kohteisiin, esimerkiksi tietyn opintojakson sivulle, olisi mahdollista päästä useita eri reittejä vaikka opettajan kotisivun tai verkossa olevan opinto-ohjelman kautta.

## Tulosten pohdintaa

Informaatiotulvassa yhä tärkeämmiksi tulevat selektiiviset taidot prosessoida informaatiosta esille olennainen ja käyttökelpoinen tieto. Verkossa olevaa tietoa voidaan nimetä kooditetuksi tiedoksi, joka sisältää mm. faktoja, informaatiota ja toimintaperiaatteita (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 135; ks. myös Poikela 2002, 232–233). Abstraktin ja konkreettisista yhteyksistään irrotetun tiedon siirtäminen ei ole ongelmatonta. Informaatio ei useinkaan siirry automaattisesti suoraan oppijaan, vaan hän konstruoi sen itse omien tavoitteidensa ja intressiensä mukaisesti (Ojanen 2000, 41). Mäyrä (2001, 27–28) on listannut seuraavat verkkoympäristöissä huomioon otettavat rajapinnat:

- ihmisen ja koneen ja käyttöliittymien rajapinnat
- verkkoympäristön ja arkielämän eli erilaisten toiminta- ja viestintätapojen rajapinnat

- opiskelijan ja tietosisältöjen eli erilaisten tiedollisten horisonttien kohtaaminen sekä
- erilaisten opiskelijoiden ja opettajien väliset kohtaamiset.

Verkkoperustaisissa ohjaus- ja neuvontapalveluissa ei ole kyse vain tiedon siirtämisestä sääntöjen, ohjeiden ja tekstien muodossa, vaan verkkosivustojen kehittämisessä on otettava huomioon käyttäjien yksilölliset erot, lähtökohdat ja tavoitteet. Rice et al. (1996) ovat jäsentäneet verkkosivujen suunnitteluprosessin kuuteen eri vaiheeseen:

- käyttäjien identifiointi
- käyttäjien tarpeiden arviointi
- sisältöjen määrittäminen,
- designin kognitiiviset ehdot
- visuaalisen designin lähtökohdat ja
- käytettävyyden helpottaminen.

Kehittämistehtävämme tämänhetkinen vaihe voidaan paikantaa tämän jäsentelyn perusteella puoleen väliin. Verkkosivustojen sisältöjen määrittämisen jälkeen on tarpeellista pohtia laajemmin verkkosivujen teknistä toteuttamista, jolloin keskustelu teknisten asiantuntijoiden kanssa on tärkeää. Edellä esitellyn jäsentelyn perusteella viimeisessä kolmessa vaiheessa on myös tärkeää kytkeä kehittämispohdinnat pedagogisiin ja oppimisteoreettisiin näkökulmiin.

Linkkien ja indeksien takaa löytyvä tieto on eräänlaista raaka-ainetta, jota käyttäjän on kyettävä arvioimaan ja käyttämään (Korhonen & Väliharju 1999, 193). Poikela (2001, 104) on jäsentänyt tietoa objektiiviseksi ja subjektiiviseksi. Objektiivinen tieto on mitä-tietoa, joka opiskelijoiden ohjauksessa ja neuvonnassa on konkreettisesti erilaisissa ohjeissa ja säännöissä. Subjektiivinen tieto on puolestaan miten-tietoa, joka muodostuu, kun objektiivista tietoa joutuu pohtimaan käytännössä, esimerkiksi



soveltamaan proseminaariohjetta omassa työssään. Latomaa (2001, 53–54) on puolestaan pohtinut opiskelijan orientaation merkitystä opiskelussa ja oppimisessa. Opiskelun orientaatiope- rusta voidaan jakaa opiskelun yleisorientaatioon ja oppimista koskevaan orientaatioon. Verkossa olevaa informaatiota (ohjei- ta, säännöksiä ja niin edelleen) voidaan nimetä yleisorientaa- tioksi, jonka avulla opiskelija orientoituu opiskeluun ja yliopis- toon opiskeluympäristönä. Tällöin verkkojen avulla on mah- dollisuus myös kehittää opiskelijan yhteisöllisyyttä suhteessa yli- opistoon, mutta ennen kaikkea suhteessa omaan ainelaitokseen. Verkkoympäristöjen tulisi näin ollen mahdollistaa opiskelijan reflektiivinen toiminta. Humanistiset oppimisteoriat korosta- vatkin opettajien ja opiskelijoiden välistä dialogia, vuorovaiku- tusta ja kommunikaatiota yhteisössä (Poikela 2002, 234–235). Verkossa toimimisessa on näin ollen kysymys myös laitoskult- tuurin ja opiskelijaidentiteetin muutoksesta. Kumpikaan niistä ei muutu hetkessä.

Ihmisten erilaisten kokemusten ja erilaisen tietopohjan ta- kia samakin informaatio voidaan tulkita eri tavalla, ja samasta informaatiovirrasta yksi tarttuu johonkin tiettyyn, häntä juuri sillä hetkellä kiinnostavaan aspektiin, kun taas toinen kiinnittää huomion aivan eri asioihin. Oppimisteorioissa onkin eneneväs- sä määrin alettu painottaa kontekstin ja tilanteiden merkitystä oppimisessa samoin kuin opiskelijoiden aktiivisuutta tiedon ja ymmärtämisen rakentamisessa. (Heiskanen 1999, 121.)

Pantzarin (2001, 118–119) mukaan konstruktivististen nä- kökulmien perusteella verkkoperustaisissa sovellutuksissa on huomioitava *ensinnäkin* oppimisen kontekstisidonnaisuus. Opis- kelua koskevat ohjeet ja tiedon hankkiminen tulisi sitoa opis- kelijoiden kokemusmaailmaan. Tässä hankkeessa kontekstin ajatellaan muodostuvan siten, että sivustoja rakennetaan tutkin- torakenteen ja opetussuunnitelman logiikan mukaisesti. *Toiseksi* verkkosivujen suunnittelussa on tärkeää huomioida informaati-

on käsittelyn rajallisuuden mukanaan tuomat ehdot. Tämä merkitsee sitä, että verkkosivuilla tulee kiinnittää huomiota sisällön suunnitteluun ja täsmälliseen viestintään. *Kolmanneksi* on otettava huomioon informaation erilaiset tulkintamahdollisuudet. Sivustoilla tulee näin ollen mainita henkilöt, joiden puoleen voi kääntyä epäselvissä tilanteissa. *Neljänneksi* verkkoperustaisten verkkosivujen kehittämisessä tulee ottaa huomioon oppimisympäristöön liittyvät kulttuuriset tekijät. Tämä tarkoittaa terveystieteen laitoksen erityisyyden huomioimista. Laitos on poikkeuksellisen monitieteinen verrattuna tavallisiin ainelaitoksiin. Toinen laitoksen erityispiirre liittyy sen moniin koulutusohjelmiin (Tampereen yliopiston terveystieteen... 2002). Laitoksen monitieteisyyden ja koulutusohjelmien moninaisuuden tulisi näkyä verkkosivuilla. Opiskelijoiden näkökulmasta on erityisen tärkeää, että eri koulutusohjelmien esittelyt ja tiedot opetuksesta ovat ajan tasalla, jotta he voivat liittää henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiinsa myös toisen koulutusohjelman opetustarjontaa. *Viidenneksi* on syytä ottaa huomioon myös se, että tieto on muuttuvaa ja uusiutuvaa. Tiedon dynaamisuus merkitsee ohjauksessa ja neuvonnassa ennen kaikkea sitä, että sivustoja piderään ajan tasalla ja varmistetaan tiedon oikeellisuus ja tiedonsaannin oikea-aikaisuus. Sivujen päivittämisen tulisi olla joka lukukautinen rutiini ja on tarpeen sopia myös koulutusohjelmittain päivitysvastuut.

## Lopuksi

Olemme edellä esitelleet hankkeemme lähtökohtia, sisältöä, toteuttamistapaa sekä keskeisiä havaintoja. Käyttäjälähtöisyys on käsite, joka liitetään nykyisin usein erilaisten tietoteknisten sovellutusten kehittämiseen. Käyttäjälähtöisyys oli myös meidän hankkeessamme tiedon hankinnan peruslähtökohta. Halusim-

me saada tietoa opiskelijoiden ja laitoksen henkilökunnan arkisista käsityksistä ja laitoksen nykyisten verkkosivujen käyttökokemuksista ja ottaa ne kehittämisen lähtökohdaksi.

Kehittämishankkeessamme olemme olleet erityisen kiinnostuneita kehittämään laitoksemme verkkoperustaista opiskelijahojausta. Henkilökunnan haastattelut ja opiskelijoille ja henkilökunnalle suunnattu kysely vahvistivat näkemyksiämme laitoksen verkkosivujen sisällönsuunnittelun ongelmista.

Verkon välityksellä tapahtuvan viestinnän tulisi olla selkeää ja yksiselitteistä sekä käyttää vakiintuneita ja jo olemassa olevia kategorisointoja sekä käsitteitä. Laitoksen verkkoperustaisten ja opiskelijälähtöisten ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittäminen tulee olemaan jatkossakin haastava ja monimuotoinen prosessi. Kehittämistoiminnan haasteet liittyvät useimmiten yliopiston opetustraditioon ja organisaation jäykkyyteen, resurssien vähäisyyteen ja yhteistyön puutteisiin. ”Tehdään kuten on aina ennenkin tehty” kuvaa monien mielestä hyvin yliopisto-opetuksen tilannetta. (Honkimäki 1999, 242.) Myös laitosten työ- ja opiskelukulttuurien koetaan hankaloittavan opetuksen kehittämistä. Kaikki opettajakollegat eivät innostu uusista ideoista ja keiluista, mutta myös opiskelijat saattavat olla hitaita omaksumaan uusia toimintatapoja. (Mt., 244.) Tämän vuoksi verkkosivujen sisällönsuunnitteluun on käytettävä aikaa ja erilaista asiantuntemusta, jolloin myös opettajien ja opiskelijoiden osallistuminen suunnitteluun ja arviointiin on tärkeää.

Tavoitteenamme on, että uudistetut verkkosivut olisivat käytössä viimeistään silloin, kun uudet kaksiportaiset tutkimusvaatimukset tulevat voimaan. Tämän jälkeen on tärkeää pitää huolta myös siitä, että sivustoja arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti. Jyrkämän (1978) mukaan arviointivaihe on toimintatutkimuksen heikoin lenkki. Arviointia varten tarvitaan systemaattisesti hankittua tietoa toiminnan kulusta, tavoitteiden saavuttamisesta ja havaituista seurauksista. Hankkeen tavoitteiden

ja vaikuttavuuden osalta arviointi voi tapahtua vasta myöhemmin sivustojen tultua käyttöön. (Sinkkonen & Kinnunen 1994.) Sivustojen kehittämisessä on syytä yhä uudelleen ja uudelleen arvioida sivustojen toimintaa ja palata hankkeemme alkutaipaleen peruskysymykseen - miten tietoverkkojen avulla voidaan tukea, edistää ja kehittää opetusta, opiskelua sekä oppimista.

### *Lähteet*

- Garland, M.G. 1994. The adult need for "personal control" provides a cogent guiding concept for distance education. *Journal of Distance Education* 9 (1), 45–59.
- Gleaves, R. 1998. Eight Design Principles for Instructional Hypermedia. Dept. Of Educational Technology, San Diego State University. *Educational Technology* 640.
- Haasio, A. 2001. Tietoverkot opetuksen apuvälineenä. Teoksessa A. Haasio & J. Piukkula (toim.) *Oppiminen verkossa*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 9–21.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä: irtiotta keskinkertaisuudesta. Turun opettajakoulutuslaitos.
- Heiskanen, T. 1999. Oppimista työn arjessa: näkökulma oppimisyhteiskuntakeskusteluun. Teoksessa P. Eriksson & M. Vehviläinen (toim.) *Tietoyhteiskunta seisakkeella: teknologia, strategiat ja paikalliset tulkinnat*. Jyväskylä: SoPhi, 117–133.
- Helsingin yliopiston verkkoviestinnän opas 2002.  
[http://www.helsinki.fi/tiedotus/www-psd/www\\_opas.pdf](http://www.helsinki.fi/tiedotus/www-psd/www_opas.pdf)
- Honkimäki, S. 1999. Opetuksen kehittäjien näkemyksiä työnsä edellytyksistä ja esteistä. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) *Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 241–248.

- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöistä. *Sosiaalipolitiikka*, 37–70.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Kaunonen, M. & Korhonen, V. 2001. Oppimisympäristön rakentuminen verkko-opinnoissa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press, 82–97.
- Kiviniemi, K. 2001. Autonomian ja ohjauksen suhde verkko-opetuksessa. Teoksessa P. Sallila & P. Kalli (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura: Jyväskylä, 74–97.
- Korhonen, V. & Väliharju, T. 1999. Kriittisyys ja kriittinen ajattelu-moderneissa oppimisympäristöissä. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) *Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa*. Tampere: Tampere University Pres, 187–207.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Latomaa, S. 2001. Opiskelijoiden orientaatiot yliopisto-opiskelussa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press, 53–69.
- Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. 2003. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY, 171–202.
- Mäyrä, F. 2001. Verkkoympäristö ja oppimisen kulttuuri. Teoksessa A. Haasio & J. Piukkula (toim.) *Oppiminen verkossa*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 23–43.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Pantzar, E. 2001. Oppimisteoreettisia näkökulmia verkkoperustaisten oppimisympäristöjen suunnitteluun. Teoksessa A. Haasio & J. Piukkula (toim.) *Oppiminen verkossa*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 105–133.

- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 101–117.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo - retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Vammalan kirjapaino, 229–246.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rice, J et al. 1996. Procedures for Creating Useful Web Sites. Teoksessa WebNet 96 World Conference of Web Society Proceedings. Association for the Advancement of Computing in Education. San Francisco.
- Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla. Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja, Yhteiskuntatieteet 22.
- Steffe, L. & Gale, J. (eds.) 1995. Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Finn Lectura.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tampereen yliopiston terveystieteen laitos - tieteiden, koulutusohjelmien ja eri peruskoulutustaustojen kehräämö. Hakemus korkealaatuisen koulutuksen yksiköksi 2004-2006. Syyskuu 2002.
- Tampereen yliopiston tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön strategia 2004–2006. Tieto- ja viestintätekniikka tutkivan oppimisen tukena. [http://www.uta.fi/tietohallinto/strategia/tvtope/asiakirja/tvtope\\_strategia.pdf](http://www.uta.fi/tietohallinto/strategia/tvtope/asiakirja/tvtope_strategia.pdf)
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa - opettaja verkossa. Helsinki: Edita.
- Tirronen, H. 2001. Verkot ja pedagogiikka. Teoksessa A. Haasio & J. Piukkula (toim.) Oppiminen verkossa. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 63–87.

- Tynjälä, P. & Laurinen, L. 1999. Aktiivisen oppimisen kokeilu kasvatustieteessä. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 203– 223.
- Törmä, S. 1999. Kriittinen reflektio kasvuprosessin säätelijänä. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press, 15–28.
- Watts, A.G. & van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. A synthesis report of a study on "New skills for vocational guidance in higher education", FEDORA. Brussels: VUB University Press.
- Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano 2002. Opetusministeriön työryhmien muistioita 39.  
<http://ovi.joensuu.fi>





## II OSA

# OHJAUKSEN JA ARVIOINNIN KEHITTÄMINEN



## KONSTRUKTIVISMI KIRJOITTAMISEN OPETUKSESSA

Viime vuosikymmenten aikana kasvatustieteessä vallalle nousseet konstruktivistiset oppimiskäsitykset korostavat oppijan omaa aktiivisuutta oppimisprosessissa. Tässä luvussa esitellään konstruktivismin taustaa kirjoittamisen opetuksen näkökulmasta. Esittely perustuu kolmen opettajan opetuskokeiluihin. Päivi Stöckell raportoi tässä teoksessa käännöstieteenluentokurssin yhteydessä kokeillusta oppimistehtävästä, joka perustui yhtäältä käsitykselle arkitiedon ja tieteellisen tiedon kohtaamisesta sekä toisaalta yleisempään ajatukseen siitä, että erilaisten tulkintojen kohtaaminen kehittää kriittistä ajattelua (esim. Tynjälä 1999, 61–63). Jutta Helenius käsittelee artikkelissaan kirjoittamisprosessissa esiintyviä ongelmia ja niiden mahdollisia ratkaisukeinoja. Tarkastelun kontekstina on kaksi historiatieteen laitokselle räätelöityä tieteellisen kirjoittamisen kurssia. Katriina Kaakkolammi pohdiskelee artikkelissaan, miten kirjoittamista voi opiskella verkossa ja mitä sisältöjä kirjoittamisen ja kielenhuollon verkkokurssissa voisi olla.

Konstruktivismiin suuntaukset eroavat toisistaan lähinnä siinä, painottavatko ne yksilön oppimisprosessia vai oppimisen sosiaalista puolta. Yksilökonstruktivismi painottaa yksilöllistä tiedonmuodostusta ja yksilön kognitiivisten rakenteiden kuvaamista, sosiaalinen konstruktivismi sen sijaan on kiinnostunut oppimisen sosiaalisista, vuorovaikutuksellisista ja yhteistoiminnallisista prosesseista. (Tynjälä 1999, 39.)

Sosiaalisen konstruktivismiin taustalla oleva tiedonkäsitelmä on esitetty Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmanin (1994) sosiaalista konstruktionismia esittelevässä teoksessa *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Tämän käsityksen mukaan todellisuutta tuotetaan, ylläpidetään ja muutetaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Yksilön subjektiiviset käsitykset ja hänen havainnoimansa ulkoinen todellisuus ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Esimerkiksi Stöckellin opetuskokeilussa sosiaalisen konstruktivismiin huomioon ottaminen lähti liikkeelle ajatuksesta, että kun opiskelija aloittaa käännöstieteen opinnot, hänellä on arkitietoon perustuva näkemys siitä, mitä kääntäminen ja tulkkaus ovat. Tämä käsitys on muovautunut aiemmassa elämässä; siihen ovat vaikuttaneet koulun vieraiden kielten opetus, opiskelijan kohtaamat tekstit aina televisio-ohjelmien tekstityksistä elintarvikepakkausten erikielisiin pakkausselosteisiin ja niin edelleen. Kunkin yksilöllinen kääntämiskäsitys poikkeaa varmasti toisista esimerkiksi sen perusteella, onko opiskelija lähtöisin kaksikielisestä kodista, onko hän matkustellut ja oleskellut paljon ulkomailla, onko hänen lähipiirissään kääntäjiä ja tulkkeja tai onko hän itse joskus hoitanut asioitaan kääntäjän tai tulkin välityksellä. Kaikille yksilöllisille käsityksille siitä, mitä kääntämisen ja tulkkauksen piiriin mahdollisesti kuuluu, on kuitenkin yhteisenä taustana se, mitä yhteiskunnassa yleisesti määritellään kääntämiseksi ja tulkkaukseksi; toisin sanoen yksilöiden käsitykset eivät ole täysin mielivaltaisia. Nämä yleiset arkikäsitelmät poikkeavat kuitenkin melkoisella

varmuudella käännöstieteellisestä lähestymistavasta, jossa kääntämistä ja tulkkausta määritellään ja problematisoidaan omana tieteenalana, jonka kohteena ovat tietyt kulttuurienvälisen viestinnän prosessit ja asiantuntijakäytännöt.

Opiskelu ei siis ala nollapisteestä, tilanteesta, jossa mitään aiempia käsityksiä opetettavasta asiasta ei olisi olemassa. Opiskelijan kuluessa opiskelijan aiemmat käsitykset asettuvat vuoropuheluun tieteenalan näkökulmasta esitettyjen näkemysten kanssa, ja joskus ne ovat jopa ristiriidassa keskenään. Jos opiskelija on esimerkiksi ajatellut, että hyvä kääntäjä kääntää ”kaiken” sanaakaan muuttamatta, mitään poistamatta tai lisäämättä, hän joutuu varsin pian kohtaamaan sen tosiasian, että jo kielten ja kulttuurien väliset erot tekevät ajatuksen täysin mahdottomaksi. Eri kielten sanat eivät vastaa toisiaan yksi yhteen, eivätkä toisen kulttuurin ilmiöt aina aukea käännöksen lukijalle ilman kääntäjän pieniä selittäviä lisäyksiä. Tällaiseen ristiriitaan törmätessään oppija joutuu kyseenalaistamaan joko omat aiemmat käsityksensä tai kohtaamansa uuden tiedon ja muovaamaan uudenlaisen tietorakenteen. Mikäli oppija kokee vastaanottamansa uuden tiedon mielekkääksi ja pyrkii aktiivisesti konstruoimaan omia käsityksiään suhteessa opittuun, hänellä on edellytykset sosiaalistua vähitellen kääntäjien tai tulkkien ammattikunnan tai käännöstieteellisen tiedeyhteisön jäseneksi. Samankaltaisia arkitiedon ja tieteellisen tiedon välisiä jännitteitä voidaan varmasti löytää muiltakin akateemisilta opetusaloilta.

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppiminen on yksilön aktiivista tiedon prosessointia ja tietorakenteiden tuottamista. Oppiminen on suhteessa aikaisempiin kokemuksiin. Tietoa ei siis siirretä oppijalle, vaan hän konstruoi sen itse. (Mattiainen 2001, 35.) Oppijan aktiivisuutta ruokkivat hänen oma motivaationsa, haastavat oppimistehtävät ja oppimisen tavoitteellisuus (<http://www.edu.oulu.fi/okl/lo/kt2/wkonstr.htm>). Oppija valikoi tietoa ja tulkitsee sitä käsitystensä, odotustensa,

tavoitteidensa, kokemustensa ja aiemmin omaksumansa tiedon pohjalta (<http://www.edu.oulu.fi/okl/lo/kt2/wkonstr.htm>). Syn-tyvään konstruktioon vaikuttavat myös yksilön metakognitiiviset kyvyt eli hänen tietonsa omasta ajattelustaan, muististaan jne. Lisäksi tieto tavoitetaan parhaiten toiminnan kautta. Konstruktivismissa ajatteluun liittyvät toiminnot nähdään tiedon rakentumisena, ja tieto on luonteeltaan dynaamista, elävää ja muuttuvaa. Tämä taas johtuu siitä, että ihminen rakentaa merkityksiä jatkuvasti. (Ojanen 2000, 41–44.)

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvassa opetuksessa korostuvat oppijan valmiudet ja opetuksen joustavuus. Opetussuunnitelmassa ovat tärkeitä nimenomaan teemat ja kysymyksenasettelut, joiden pohjalta tietoa rakennetaan. (Manninen & Pesonen 2000, 71.) Lisäksi opetuksessa kannattaa ottaa huomioon myös se, että ihminen oppii varsinaisten koulutus-tilanteiden ulkopuolellakin (Rauste-von Wright 1997, 19).

Kirjoittamisprosessia hyödyttäviä taitoja opiskelijat harjoittelevat opetuksen ulkopuolella esimerkiksi tehdessään itsenäisesti muistiinpanoja tentittävästä kirjallisuudesta, jolloin he pyrkivät hahmottamaan asioiden välisiä suhteita, tai lukiessaan vapaa-aikanaan kaunokirjallisuutta, jolloin he säilyttävät tuntu-  
maa kielen tarjoamiin monipuolisiin ilmaismahdollisuuksiin. Konstruktivistisesti tarkasteltuna niin lukeminen kuin kirjoittaminenkin ovat aktiivista merkitysten tuottamista. Paitsi arki-tiedon ja tieteellisen tiedon tai aiempien käsitysten ja uuden tie-  
don väliselle jännitteelle, tiedon rakentuminen perustuu myös ihmisten väliselle vuorovaikutukselle. Se voi olla sosiaalinen ta-  
pahtuma, jossa oppijat rakentavat tietoa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Matikainen 2001, 35). Tällainen vuorovaiku-  
tuksessa tapahtuva oppiminen on tyypillistä kollaboratiiviselle eli yhteisölliselle oppimiselle. Vuorovaikutuksen välineenä voi-  
daan käyttää myös verkkoa. Verkko-oppimisympäristössä on ai-  
kaisempaa tietoa jäsentäviä tehtäviä ja keskustelutiloja, joissa

vaihdetaan ajatuksia ja tarkennetaan käsitteitä (Mannisenmäki 2000, 118). Verkossa voidaan myös kirjoittaa ja lukea yhdessä. Verkon avulla voidaan tuoda ymmärtäminen ja oivaltaminen näkyväksi myös muille. (Tella ym. 2001, 209.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja on lähinnä ohjaajan tai tukijan roolissa, mutta tietysti hän myös suunnittelee opetusta. Opettaja opastaa ja motivoi oppijoita ja osallistuu aktiivisesti keskusteluihin. Oppijat käyvät keskenään reflektiivistä vuoropuhelua eli peilaavat omia ajatuksiaan toisiinsa. Toisilta opiskelijoilta saatu palaute ja toisten mallin ja esimerkkien vaikutus edistävät oppimista. Myös opettaja antaa palautetta. Erityisesti verkossa on tärkeää, että tehtävänannot ovat selkeitä ja arviointikriteerit läpinäkyviä. Opettajan pitäisi tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia ajatteluun ja ongelmanratkaisuun eikä antaa valmiita ajattelumalleja. Opiskelijan pitäisi huomata, mitä hän ei vielä tiedä, ja löytää keinoja tietojen saamiseen. Löydettyjä tietoja pitää vielä osata arvioida kriittisesti, käsitellä, muokata ja yhdistellä yhdessä ryhmän kanssa. (Mannisenmäki 2000, 115–119; Matikainen 2001, 39–41.)

Kollaboratiivisessa oppimisessa ryhmän tärkeyttä tiedon rakentumiselle perustellaan sillä, että syvälinen oppiminen edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta. Ryhmässä pyritään ensin rakentamaan jaettuja ja yhteisiä merkityksiä ja ymmärrystä. Ryhmän jäsenet sitoutuvat yhteisiin tavoitteisiin ja jaettuun toiminnan arviointiin. Tavoitteisiin pyritään koordinoimalla ja jakamalla ongelmanratkaisu ryhmän jäsenten kesken. Yhteinen tavoite ja yksilöiden työskentely sen hyväksi tukevat tiedonrakennusprosessia. Yhdessä tapahtuva ongelmanratkaisuprosessi on enemmän kuin kokoelma yksittäisiä mentaalisia prosesseja. Mentaalisten prosessien suhde toisiinsa ja oppimisympäristön ulkoisiin tekijöihin vaikuttaa lopputulokseen. Itse asiassa kollaboratiivisesti tuotettu ratkaisu on enemmän kuin erillisten jäsenten tuotosten summa, eli prosessissa luodaan myös uutta tietoa. (Häkkinen & Arvaja 1999.)

Yhteistä kaikille seuraavassa kolmessa artikkelissa kuvatuille opetuskokeiluille on näkemys siitä, että kirjoittaminen voi olla paitsi oppimisen päämäärä sinänsä, myös olennainen osa ajattel- ja oppimisprosessia. Kaikissa kokeiluissa painottuvat myös erilaiset oppimiseen vaikuttavat vuorovaikutusprosessit.

### *Lähteet*

- Berger, P. L. & Luckmann T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. ja toim. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus. Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Eteläpelto & Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 2000. Aikuisdidaktiset lähestymistavat -verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelun taustaa. Teoksessa Matikainen & Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Tampere: Tammer-Paino.
- Matikainen, J. 2001. Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittälyä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Pesonen, S. 2000. WWW-ympäristön erityispiirteet ja didaktiikka. Teoksessa Matikainen & Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Tampere: Tammer-Paino.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena. Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verko opetuksessa – opettaja verkossa. Helsinki: Edita.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä. [www.edu.oulu.fi/okl/lo/kt2/wkonstr.htm](http://www.edu.oulu.fi/okl/lo/kt2/wkonstr.htm).



## KIRJOITTAMALLA OPPIMINEN

Käännöstieteen oppiaineiden opetuksessa pohditaan jatkuvasti sitä, mikä on teorian ja käytännön sopiva suhde. Kysymyksen tekee ajankohtaiseksi siirtyminen kaksiporlaiseen korkeakoulu-tutkintoon, jossa tavoitteena olisi kolmivuotisessa kandidaatin-tutkinnossa saavuttaa sekä ammatillisia valmiuksia että valmiu-det jatkaa opintoja maisterintutkintoon. Kaksiporlaiseen tut-kintoon siirtymistä koskevissa keskusteluissa on noussut esiin äänenpainoja, jotka epäilevät tutkimustaitojen opetuksen vie-vän resursseja kieli- ja viestintätaitojen harjoittelulta. Erinomai-nen äidinkielen ja vieraan kielen taito sekä oman ja vieraan kult-tuurin tuntemus ovat välttämätön perusta varsinaisten käännös- ja tulkkaustaitojen harjoittelulle. Toiset keskustelijat ovat puo-lestaan olleet huolissaan siitä, että voimakas käytäntöpainottei-suus kandidaatinopinnoissa ei riittävästi sosiaalistaisi opiskeli-joita oman tieteenalan piiriin, ja heidän motivaationsa ja val-miutensa jatkaa opintoja maisterintutkintoon saattaisi jäädä al-haiseksi.

Artikkelissani esittelen kahta opetuskokeilua, joissa pyrkimyksenä oli yhdistää käännöstieteen oppiaineiden oppisisältöjen omaksumiseen tutkimuksellisten perustaitojen, tieteellisen tekstin lukemisen ja kirjoittamisen, harjoittelua. Kuvaamillani opetuskokeiluilla haluan osoittaa, että kun tieteellisen tekstin lukemisen ja tuottamisen harjoittelu yhdistetään oppialan oppisisältöjen omaksumiseen, se ei vie kohtuuttomasti resursseja esimerkiksi kieli- ja viestintätaitojen oppimisen ja varsinaisten käännös- ja tulkkauskurssien kustannuksella. Lisäksi oppiminen tapahtuu opiskelijan kannalta mielekkäässä kontekstissa.

## Johdanto ja taustaa

Käännöstieteen oppiaineiden tarkoitus on toisaalta kouluttaa käännös- ja tulkkausviestinnän asiantuntijoita esimerkiksi liike-elämän, teknisen viestinnän ja EU-viestinnän kentille, toisaalta tutkijoita ja opettajia. Aina ei kenties huomata ajatella, että myös käytännön käännös- ja tulkkaustehtäviin sijoittuvilta edellytetään kykyä problematisoida ja perustella omia työtapoja; toisin sanoen myös he tarvitsevat usein ammatissaan niitä analyytisen ajattelun ja kysymyksenasettelun taitoja, jotka perinteisesti mielletään erityisesti tutkijan ammattitaitoon kuuluviksi (vrt. Kujamäki 2003). Esimerkiksi Tampereen yliopiston käännöstieteen oppiaineiden opetussuunnitelmassa 2002–2004 koulutuksen tavoitteita ja opetuksen perustaa määritellään yhtä lailla ammatillisiksi kuin tieteellisiksi. Siksikin on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millä tavoin teoria ja käytäntö opetuksen tasolla kohtaavat.

On havaittavissa joitakin merkkejä siitä, että opiskelijat mieltävät teorian ja tieteellisyyden muista opinnoista irralliseksi saarekkeeksi. Tästä kertoo muun muassa kevätlukukaudella 2000 Tampereen yliopiston silloisessa käännöstieteen laitokses-

sa toteutettu laaja opiskelijakysely (178 palautettua kyselylomaketta), jossa kartoitettiin opiskeluilmapiiriä ja opintojen etene-  
miseen vaikuttavia tekijöitä. Latomaan, Oittisen ja Saarenpään  
(2000) raportista on luettavissa muun muassa, että pro gradu -tut-  
kielma mielletään monesti muista opinnoista erilliseksi projek-  
tiksi, jonka itsenäiseen tekemiseen ei ole opintojen kuluessa saa-  
tu riittävästi valmiuksia. Pahimmassa tapauksessa gradu voi  
opiskelijan mielessä saavuttaa kohtuuttomat mittasuhteet ja sii-  
tä voi tulla ”elämää suurempi” kirjoitelma.

*”Opinnot antavat kyllä valmiuksia työelämään, mutta tutkin-  
toon valmistautuminen ei ole niin onnistunutta. Gradusta on tehty  
mörkö, jonka kimppuun ei uskalleta hyökätä. Tutkielman teko-  
pelkoa voisi lieventää kursseilla, joilla opetetaan tieteellisen kir-  
joittamisen perusteita, tiedonhakua jne.”* (Sitaatti opiskelijan vas-  
tauslomakkeesta.)

### Latomaan ym. (mts., 87) yhteenvedon mukaan

*”[O]piskelijoiden mielestä gradusta pitäisi alkaa puhua jo ensim-  
mäisenä vuotena, jotta siitä tulisi luonteva osa opintoja ja jotta  
sen tekemiseen voisi valmistautua vähitellen. – Monissa vastauk-  
sissa korostettiin proseminaarin merkitystä ja toivottiin, että  
proseminaarissa keskityttäisiin entistä enemmän myös itse aiheii-  
siin ja sisältöihin, ei vain muotoseikkoihin. –Niin ikään kaivat-  
tiin lisää ohjausta käännöstieteellisen kirjallisuuden lukemiseen.”*

Näistäkin toivomuksista ja kommenteista paistaa varsin selvästi  
läpi, että tieteellisen tekstin lukemisen ja kirjoittamisen taitojen  
koetaan palvelevan ainoastaan graduntekoa ja varsinaista tutki-  
mustyötä. Näitä taitoja ei osata mieltää osaksi oppimis- ja ajatte-  
luprosesseja siten kuin kirjoittamalla oppimisen (*writing-to-*

*learn*, Tynjälä, Mason & Lonka 2001, 7–22) lähestymistavan kannattajat asian näkevät.

Jotkut käytännön työelämään suuntautuneet (kääntäjän ja tulkin ammatteihin tähtäävät) opiskelijat kyseenalaistavat koko tutkielman tekemisen mielekkyyden ja toivoisivat mahdollisuutta tehdä gradun asemesta jonkinlaisen käytännön lopputyön, esimerkiksi käännöksen oikealle toimeksiantajalle. Laitoksen käytäntönä on se, että yleensä käännös, joka voi olla esimerkiksi opiskelijan kokoama erikoisalan sanasto, on ikään kuin gradun liite, jolloin varsinainen tutkimusosa koostuu työprosessin suunnittelusta, kuvauksesta ja kommentoinnista. Tehtävän on perustuttava todelliseen toimeksiantoon, mikä tietysti rajaa opiskelijan mahdollisuuksia. Myös tutkielmanprosessin työmäärä, sekä todellisen työtehtävän suorittaminen että tutkielman kirjoittaminen, on rajoittanut niiden määrää, jotka ovat päätyneet niin sanotun käännösgradun tekemiseen. Käytännön ja teorian kohtaamista opinnäytetöissä rajoittavat siis mahdollisten asenteiden lisäksi monet käytännön seikat.

Vuodenvaihteessa 2001–2002 tein yksikköni graduohjauksesta vastaaville neljälle opettajalle sekä yhdelle käännöstieteen suomen oppiaineen lehtorille pienen vapaamuotoisen kyselyn, jossa pyysin lyhyesti kertomaan, millaisiksi he arvioivat opiskelijoiden taidot lukea ja kirjoittaa tieteellistä tekstiä, ja miten he kehittäisivät tieteellisen kirjoittamisen opetusta. Yhdessä vastauksessa todetaan, että vasta tutkielmavaihe on tieteellisen kirjoittamisen harjoittelua, kun taas toisessa sanotaan, että näin toki nykyisellään on, mutta ei pitäisi olla – näkemykset siis vaihtelevat yksittäisten professorien osalta. Kaikissa vastauksissa kuitenkin toivotaan, että jollain tasolla tieteellistä kirjoittamista ryhdyttäisiin harjoittelemaan jo ensimmäisenä opiskeluvuotena. Kaikille vastaajille yhteistä on myös näkemys, että tieteellisen tekstin tuottamisen teknisten valmiuksien, esimerkiksi viittaustekniikojen ja tiivistelmän sekä lähdeluettelon laatimisen harjoittelu

erikseen ei ole mielekästä, vaan sekä kriittistä lukutaitoa että (prosessi)kirjoittamista pitäisi opetella muiden oppisisältöjen opiskelun yhteydessä.

Samansuuntaisia havaintoja opetuksen yhteydessä olivat tehneet myös gradujen ohjaajat Latomaan ym. (2000) raportin perusteella: teorian ja käytännön yhdistäminen proseminaaritöissä, seminaareissa ja tutkimisissa on opiskelijoille ongelmallista. Myös kynnys itsenäisen kirjallisen työn aloittamiseen on korkea.

*”teoria liimataan käytännön päälle vasta opintojen loppusuoralla, ja kypsytminen on graduvaiheessa vähän kesken.”* (Sitaatti opettajan vastauksesta).

Toisin kuin opiskelijat, opettajat näkivät myös tieteellisen kirjoittamisen taidon syvemmän merkityksen:

*”Kyse on siis paitsi tiettyjen taitojen omaksumisesta myös syvemmästä asiasta ja tiet. kirj. hallitsemisesta on myös välillistä hyötyä.”* (Sitaatti opettajan vastauksesta).

Käytännössä hyväksi havaittuina opetusmetodeina pidettiin prosessikirjoittamisen harjoituksia sekä vertailuasetelmiin perustuvia kirjoitustehtäviä tyyliin ”vertaa artikkeleita X ja Y / teorioita A ja B”. Tyypillisenä harjoituksena, josta oli hyviä kokemuksia, mainittiin myös referaattien kirjoittaminen. Konkreettisina kehittämishdotuksina toivottiin muun muassa kirjallisten harjoitustöiden ohjeiden yhtenäistämistä yksikön sisällä sekä verkko-opetuksen mahdollisuuksien selvittämistä kirjoittamisen opetuksessa (ks. myös Kaakkolammi tässä teoksessa).

Sekä opiskelijoille että opettajille yhteiseltä problematiikalta vaikutti se, miten tieteellisen tekstin lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelu voitaisiin luontevasti nivoa oppiainekohtaisten

oppisisältöjen omaksumiseen. Tähän etsin vastausta omissa opetuskokeiluissani, joista raportoin seuraavaksi.

## Oppimistehtäviä kokeilemassa

Kevätlukukaudella 2002 uudistin perusopintojen yhden opintoviikon laajuisen luentokurssin Käännöstiede I. Kurssin tavoite on johdattaa opiskelijat käännöstieteen keskeisiin kysymyksiin, suuntauksiin ja käsitteisiin. Olin kokenut aiempina vuosina kurssin ongelmalliseksi sen suppeuden ja suurehkon opiskelijamäärän vuoksi (kurssi on pakollinen kaikille käännöstieteen pääaineopiskelijoille sekä edellytyksenä sivuaineopiskelijoille tietyille muille kursseille pääsemiseksi). Ongelmalliseksi olin kokenut myös sen, että ensimmäisen vuoden opiskelijat, jotka palavat halusta lähinnä oppia vierasta kieltä ja päästä käyttämään sitä, vaikuttavat usein motivoitumattomilta oppimaan teoriaa.

Päätin luopua luentokuulustelun järjestämisestä ja laadin sen sijaan opiskelijoille oppimistehtävän, joka perustui sekä käsitykseen arkitiedon ja tieteellisen tiedon kohtaamisesta että ajatukseen siitä, että erilaisten tulkintojen kohtaaminen kehittää kriittistä ajattelua (esim. Tynjälä 1999, 61–63). Tehtävä suoritettiin kirjoittamalla oppimispäiväkirja. Ensimmäisellä luentonolla annoin opiskelijoille tehtäväksi kirjoittaa noin 10 minuutin ajan aiheesta ”käsitykseni kääntämisestä ja käännöstieteen tutkimuskohteesta”. En kerännyt heidän kirjoituksiaan, mutta pyysin heitä säilyttämään ne. Vasta pari luentokertaa myöhemmin jaoin heille ohjeen oppimispäiväkirjan kirjoittamiseksi.

Ohje kuului:

Valitse toinen seuraavista oppimispäiväkirjan kirjoittamistyypeistä:

1. Ensimmäisellä luentokerralla sait tehtäväksi määritellä oman käsityksesi kääntämisestä ja käännöstieteen tutkimuskohteesta ja kirjoittaa sen muistiin. Voit ottaa muistiin kirjoittamasi käsityksen oppimispäiväkirjasi lähtökohdaksi ja seurata sen muuttumista tai vahvistumista. Minkä luennoilla käsiteltävien asioiden huomaat joko vahvistavan aiempaa käsitystäsi tai muuttavan sitä ja millä tavoin?
2. Poimi luennoilta kaksi erilaista käsitystä kääntämisestä ja vertaile niitä monipuolisesti ja kriittisesti toisiinsa.

Ensimmäinen vaihtoehto on muotoiltu arkikäsityksen ja tieteellisen käsityksen vuorovaikutusta koskevaksi, toinen taas erilaisien tieteellisten tulkintojen kohtaamista käsitteleväksi. Suurin osa opiskelijoista päätyi ensimmäiseen, omakohtaisempaan tehtävään. Jotkut totesivat havainneensa arkikäsityksensä virheelliseksi tai liian kapea-alaiseksi, jotkut taas kertoivat törmänneensä luentokursseilla uusiin ja ihmetystä herättäviin käsityksiin mutta pitäytyneensä silti aiemmassa käsityksessään, onnekkaimmat olivat saaneet vain vahvistusta omille ajatuksilleen. Teorioita vertailevan tehtävän valinneet ottivat yleensä vertailtavaksi kaksi toisilleen selvästi vastakkaista näkemystä kääntämisestä ja pyrkivät oppimispäiväkirjassaan muodostamaan oman kantansa sen suhteen, kumpi teoria on ”parempi” tai ”oikeampi”.

## Erilaisten tulkintojen kohtaaminen

Olennaista ei oppimispäiväkirjojen arvioinnissa ollut mielestäni se, millaiseen käsitykseen käännöstieteen kohteesta tai järkeen-käyvästä käännosteoriasta opiskelijat kertoivat päätyneensä, vaan se, että omakohtaiset ajattelu- ja päättelyprosessit kuvastuivat teksteistä. Heikkoja arvosanoja annoin niille muutamalle, jotka tyytyivät luennoilla käsiteltyjen asioiden referoimiseen ei-

vätkä kysyneet osoittamaan selviä merkkejä omakohtaisesta pohdiskelusta. Joko he eivät olleet lukeneet ja kuunnelleet tehtävänantoa huolellisesti tai eivät muista syistä yltäneet tuolla hetkellä riittävän itsenäiseen ajatteluun. Kurssipalautteen perusteella muutama referaatinomaisen päiväkirjan kirjoittanut oli pettynyt siihen, että sai heikon arvosanan, vaikka faktat oppimispäiväkirjassa pitivät sinänsä paikkansa. Parasta palautetta olivat seuraaventyypiset kommentit:

*”Oppimispäiväkirja oli hyvä juttu, jonka avulla sai jäsennettyä kurssilla opittua ja sen herättämiä ajatuksia.”*

*”Kiusallista kyllä, luentopäiväkirjaa tehdessä tosiaan teorian tulivat tutuiksi.”*

Kurssin yhteydessä luettiin myös englanninkielinen käännöstieteellinen artikkeli (kuakin sai valita yhden kolmesta) ja kaksi luentokertaa korvattiin artikkelin itsenäisellä lukemisella ja vastaamisella seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä opin tästä tekstistä / mikä oli mielestäni siinä keskeistä tai tärkeää?
2. Mistä olen kirjoittajan kanssa eri mieltä / millaisia kysymyksiä teksti herätti? (Vastaus saa siis olla hyvin vapaamuotoinen ja oma näkökulmasi saa näkyä siitä, mutta vastauksesta täytyy näkyä, että teksti on todella luettu ja sitä on koetettu ymmärtää. Toivottavasti pystyt katsomaan sitä molemmista näkökulmista – ymmärtävästä ja kriittisestä.)

Myös tämä oppimistehtävä oli muotoiltu henkilökohtaista tiedon konstruointia ja kriittistä ajattelua kehittäväksi. Artikkelien sisällöt sivusivat luennoilla käsiteltyjä asioita, mutta ongelmalliseksi osoittautui niiden englanninkielisyys. Vastaukset sinänsä antoivat opettajalle kyllä kuvan siitä, kuinka hyvin tekstit oli ymmärretty. Osa tyytyi jälleen vain referoimaan keskeisen sisäl-



lön suomeksi, kun tarkoitus oli pohtia sisältöä kriittisesti. Valittavasti tiiviin aikataulun ja suurehkon opiskelijamäärän (36) vuoksi tehtävien yhteiseen käsittelyyn ja henkilökohtaiseen palautteeseen ei ollut riittävästi aikaa. Opiskelijat saivat kurssin päätyttyä hakea sekä oppimispäiväkirjansa että artikkeleita koskevat tehtäväpaperinsa kommentoituina takaisin, mutta osa jätti omansa hakematta.

Saman kurssin voi suorittaa vaihtoehtoisesti kirjatenttinä. Olin aiempina vuosina usein turhautunut siihen, että jokaisena tenttipäivänä kirjatenttivastauksista löytyi kokonaan tai osittain hylättäviä suorituksia ja hyväksyttävienkään vastausten taso ei ollut kovin korkea. Opintojen alkuvaiheessa ei selvästikään ole tottumusta laajojen kokonaisuuksien hahmottamiseen ja hallintaan sekä olennaisen poimimiseen tekstistä. Päätin uudistaa kurssia myös luopumalla kirjatentistä ja laadin ohjeet kirjallisuuden suorittamiseksi kotiesseinä. Esseen otsikointi oli vapaa, mutta suositeltavana mallina ehdotin jälleen kahden erilaisen kääntämiskäsityksen tai teoreettisen lähestymistavan valitsemista kirjallisuudesta ja niiden vertailua.

Otin vastaan 36 eseesuoritusta ja hylkäsin koko vuonna vain kaksi esseetä. Tämä oli suuri muutos aiempaan nähden. Lisäksi esseiden sisältö oli yleensä järkevä ja asiallinen, kun opiskelija sai valita oman näkökulmansa luettavaan kirjallisuuteen ja pyrkiä ymmärtämään lukemaansa omia senhetkisiä taustatietojaan ja -oletuksiaan vasten. Opettajan työmäärä ikään kuin tasaantui: kun oppimispäiväkirjojen ja tehtävien lukemisessa oli toisaalta paljon työtä, kirjallisuuden eseesuoritukset vastavuoroisesti olivat yleensä suhteellisen hyviä eikä aikaa kulunut kellovottomien tenttivastausten lukemiseen ja uusintatenttien valmisteluun.

Tämän kurssin kehittämisessä lähestymistapani oli lähellä sosiaalista konstruktivismia (ks. Helenius, Kaakkolammi & Stöckell tässä teoksessa). Toisin sanoen korostin oppimistehtä-

vien laatimisessa ja arvioinnissa sitä, että vuorovaikutus ja erilaisen tulkintojen ja näkemysten kohtaaminen edistää oppimista ja kehittää kriittistä ajattelua. Valinta ei kokeilua aloittaessani ollut välttämättä kovin tietoinen, vaan selkiytyi vähitellen opettamisen ja kurssin etenemisen myötä.

## Käännöskommentti: silta teorian ja käytännön välillä

Edellä olen selostanut käytännön ja teorian kiinnostavaa ja jos-sain määrin ongelmallista suhdetta käännöstieteen oppiaineissa. Viittasin myös käännösgraduun, jossa yhdistyvät käytännön työsuoritus ja tutkielman tekeminen. Niin jotkut opiskelijat kuin opettajatkin nostavat ajoittain esiin ajatuksen mahdollisuudesta korvata tutkielma kokonaan käytännön opinnäytteellä, käännös- tai tulkkaussuorituksella. Parhaimmillaan niissä saattaisikin konkretisoitua, kuinka laajat vaativat työprojektit sisältävät samantyyppisiä piirteitä ja ajatteluprosesseja kuin tutkimustyö. Vaativan erikoisalan käännöksen laatiminen ja todellinen tulkkaussuoritus valmistautumisineen edellyttävät tiedonhankintataitoja, analyyttistä ajattelua, kriittisyyttä ja täsmällisyyttä sekä monia muita akateemisia taitoja. Käytännön loppu-työhön epäilevästi suhtautuvat näkevät kenties suurimmaksi ongelmaksi erottautumisen alempiasteisissa oppilaitoksissa suoritetuista ammatillisista tutkinnoista. Problematiikalle tuo nyt ajankohtaisuutta kaksiportaisen tutkinnon kehittäminen. Esimerkiksi Tirkkonen-Condit (2003) kirjoittaa:

”– onko realistista saavuttaa sekä ammatillisuuden että akateemisuuden päämäärät alemmassa yliopistotutkinnossa, joka laajuudeltaan ei vastaa edes nykyistä alempaa tutkintoa? Sekä tie-teellisyttä että ammattikelpoisuutta ollaan kuitenkin tavoitte-

lemassa tutkinnonuudistusta suunnitelleen työryhmän mietinnössä. Jos suuntaudutaan voimakkaasti nykyisin tiedossa oleviin ammatteihin ja harjoitellaan niitä varten, ei juurikaan erotuta ammattikorkeakouluista. Jos alemmassa tutkinnossa suuntaudutaan voimakkaasti tieteellisyyteen ilman selvää ammatillista profiilia, mistä saadaan sellaisia opiskelijoita, jotka jatkavat käännöstieteelliseen maisterin tutkintoon? Siitä kai useimmat ovat yhtä mieltä, että alle sadan opintoviikon tutkinto ei anna riittävää pohjaa kääntäjänä toimimiseen—”

Tirkkonen-Conditin mukaan realistinen tavoite alemmassa tutkinnossa on siis ennen kaikkea tarjota pohja kääntäjän ammatissa toimimiseen. Pohdittaessa käytäntö-teoria -painotuksia on kuitenkin nähtävä, ettei liene järkevää rajata opiskelijoiden mahdollisuuksia ja kiinnostusta jatkaa opintoja maisterin tutkintoon, jonka suorittaneille myös tutkijan ja opettajan ammatit ovat varteenotettavia työllistymismahdollisuuksia. Myös tutkimus on oikeaa, todellista arkista aherrusta ja opittavissa olevaa työtä siinä missä kääntäjän, tulkin tai teknisen kirjoittajan työkkin.

Käytännön lopputöitä kääntämisen ja tulkkauksen oppiaineissa kriittisistä äänistä huolimatta kuitenkin tehdään. Työnäyte aineopintojen lopussa on pakollisena opintojaksona Joensuu yliopiston Kansainvälisen viestinnän laitoksessa Savonlinnassa. Käännösnäyte on laajahko kommentoitu käännös. Käännös laaditaan yleensä B-työkielestä A-työkieleen ja kommentti kirjoitetaan B-työkielellä (A-työkieli = kieli, jota kääntäjä / tulkki osaa parhaiten ja käyttää sekä lähde- että kohdekielenä, yleensä äidinkieli; B-työkieli = vieras kieli, jota kääntäjä pystyy käyttämään myös kohdekielenä). Käännösnäyte yksin ei kuitenkaan riitä päättötyöksi, vaan lisäksi opiskelijat laativat proseminaariesitelmän ja hyväksyttävät sen halutessaan kandidaatintutkimana. (<http://kvl.joensuu.fi/suomi/ops/index.htm>). Tukhol-

man yliopiston Tolk- och översättarinstitutetissa on mahdollista suorittaa opinnäytteenä vaihtoehtoisesti joko tieteellinen tutkielma, käännösanalyysi tai kommentoitu käännös useimmiten jonkin erikoisalan tekstistä (Englund-Dimitrova 2002).

Aineopintojen kurssilla Kaunokirjallisuuden suomentaminen saksa – suomi I kevätlukukaudella 2003 ajatuksenani oli kokeilla käännösnäytteen laatimista Savonlinnan ja Tukholman mallien mukaan. Kurssin kuluessa kokeilu muodostui kiinnostavaksi teorian ja käytännön synteeksiksi, mutta johtoajatukseni ei ole enää kurssin päätyttyä esittää sitä aineopintojen lopputyöksi, vaan pikemminkin mahdollisuudeksi yhdistää mielekkäästi teoriaa ja käytäntöä. Laaja kriittinen käännöskommentti voi osoittautua harkinnan arvoiseksi mahdollisuudeksi opettaa sekä niin sanottuja ammatillisia valmiuksia että tieteellistä kirjoittamista kolmivuotisessa kandidaatintutkinnossa.

Käännöskommentti sinänsä on vakiokäytäntö käännöskursseilla, joten useimmilla opettajilla on jo kokemusta niiden ohjeistuksesta ja siitä, mitä kaikkea ne saattavat pitää sisällään. Niiden ohjeistus on opettajakohtaista. Kommenttien ei useinkaan tarvitse olla pitkiä ja teoriakirjallisuuden käyttö ei ole välttämätöntä (viittaaminen käytettyihin tiedonlähteisiin esimerkiksi termien ja kulttuuripiirteiden selvittämisessä sitä vastoin lienee normaalikäytäntö). Löytyypä yksikön [www-sivuilta](http://www.uta.fi/laitokset/trans/ru/rus/kommentit.htm) (<http://www.uta.fi/laitokset/trans/ru/rus/kommentit.htm>) seuraavanlainenkin käännöskommentin kirjoitusohje:

Käännöskommentti ei ole käännöstieteen harjoitustyö.  
Teoreettisen pohjan hyödyntäminen on toki silkkää plussaa, mutta älä arastele maanläheisempääkään lähestymistapaa.  
Esim. ”Sovelsin työssä Nordin tekstianalyysimallia seuraavasti:”  
Tai yhtä hyvin: ”Tavoittelin letkeän keinuvaa, höyrylaivojen aikaan sopivaa tyyliä.”

Sen sijaan, että opiskelijaa kannustettaisiin analysoimaan ja käsitteellistämään omia työtapojaan, teoreettisesta käsitteellistämisestä itse asiassa puhutaan varsin väheksyvään sävyyn toteamalla, että se ”on toki silkkaa plussaa”. Kenties juuri Nordin teoria tarjoaisi jonkin nimen sille, mitä opiskelija itse asiassa tekee tavoitellessaan tiettyä tyyliä ja auttaisi nimeämään täsmällisemmin jopa tavoitellun tyylin, mutta ohje ei neuvo opiskelijaa etenemään tähän suuntaan.

Jos jokaisella käännöskurssilla laadittaisiin ainakin yksi laaja käännöskommentti, jossa opiskelijan edellytettäisiin käyttävän hyväkseen alan kirjallisuutta, perusvalmiuksia tieteellisen tekstin lukemiseen ja kirjoittamiseen, edellytykset sen tekemiseen pitäisi hankkia jo ennen kandidaatintutkielman kirjoittamista. Lisäksi tieteellistä kirjoittamista harjoitellaan käännöstieteen suomen kursseilla ja esimerkiksi edellä kuvatulla teoriakurssilla. Yhden harkinnan arvoisen vaihtoehdon tarjoaa seminaaritöiden samanaikainen työstäminen oppisisältöjen ja kirjallisen viestinnän näkökulmista tapaan, jota Jutta Helenius kuvaa tässä teoksessa.

Kaunokirjallisuuden suomentaminen saksa – suomi -kursilla kevätlukukaudella 2003 laadittiin laajahko (9–12 liuskaa) kaunokirjallisen proosatekstin suomennos. Siihen liitettiin kommenttiosa, jonka rakenne oli seuraava:

1. Kansilehti
2. Sisällysluettelo
3. Työn (= käännös ja käännöskommentti) tavoitteiden määrittely. Tavoite voi olla tutustuminen ja perehtyminen kaunokirjallisen tekstin kääntämiseen ja erityisesti käännettävän tekstin erityispiirteisiin (esim. dialogin / metaforan kääntäminen, lähdekulttuuri tms.).

4. Lähdetekstin esittely ja analyysi. Lähdetekstin julkaisutiedot, taustatietoa kirjailijasta ja tekstin vastaanotosta lähdekulttuurissa. Tekstianalyysissa käytetyn analyysimetodin lyhyt esittely lukijalle ja tekstianalyysin kuvaus kääntämisen näkökulmasta.
5. Käännösstrategian, käännösongelmien ja ratkaisujen kuvailu ja perustelu. Kommentin tärkein osa. Edellyttää käsitteiden määrittelyä ja viittaamista alan kirjallisuuteen.
6. Ainakin yhden erityispiirteen tai käännösongelman syvällisempi käsittely kirjallisuuteen viitaten.
7. Yhteenvedo. Käännöksen onnistuneisuuden ja oman oppimisen arviointi.
8. Kirjallisuus.

Kommentin varsinaisen tekstiosan (siis kansilehteä, sisällysluetteloja ja kirjallisuusluetteloja lukuun ottamatta) vähimmäispituus oli kuusi liuskaa. Opiskelijat saattoivat työstää kommenttiosuutta esimerkiksi pitämällä työpäiväkirjaa käännösprosessista ja muokkaamalla päiväkirjamerkintöjä prosessinomaisesti käännöskommentin suuntaan.

Kurssin alussa opiskelijat laativat valitsemistaan lähdeteksteistä tekstianalyysin, jota käsiteltiin ryhmässä ja jonka perusteella sovittiin alustavasti kullekin tarpeellisesta kirjallisuudesta. Opettajalta kokeilu vaati sekä tässä vaiheessa että myöhemmin paneutumista kunkin opiskelijan yksilölliseen työprosessiin, sillä opiskelijoilla ei kurssin alussa ollut vielä valmista käsitteellistä kehikkoa, jonka avulla he olisivat voineet nimetä työssään kohtaamiaan ongelmia ja etsiä niitä koskevaa kirjallisuutta. He tarvitsivat ohjausta kiinnostavien kysymysten määrittelyssä ja rajaamisessa sekä teoriakirjallisuuden etsimisessä.

Etusijalla kurssitapaamisissa oli varsinaisten suomennosten käsittely parityöskentelynä ja ryhmässä. Valitettavasti kurssi-aikataulu ei mahdollistanut käännöskommenttien perusteellista käsittelyä ryhmässä, vaan kommenttiosuudesta opiskelijat saivat

lähinnä henkilökohtaista palautetta. Kullekin opiskelijalle varattiin ainakin yksi henkilökohtainen keskustelu-aika opettajan kanssa. Jatkokehittelyssä tulevina vuosina koetan paneutua erityisesti sopivan työmäärän mitoittamiseen ja erilaisten pari- ja ryhmätyön muotojen hyödyntämiseen palautteen antamisessa.

Opiskelijat kokivat laajan käännöskommentin laatimisen mielekkääksi ja tunsivat saaneensa teoriakirjallisuudesta syvyyttä käänносprosessiinsa. Yhdessä kurssipalautteessa kritisoiitiin sitä, että itse käänнос tuntui välillä jäävän taka-alalle kommentin kustannuksella, ja tämä oli hetkittäin myös oma kokemukseni. Teorian ja käytännön välisen tasapainon löytäminen vaatii varmasti lisää kokeilua ja ajatuksen kehittelyä.

Käännöskomentit olivat poikkeuksetta minimisivumäärää laajempia. Ensimmäisten versioiden heikkoja kohtia olivat lähinnä tekstianalyysin pinnallisuus ja se, että pyrittiin käsittelemään koko tekstiä ja käänносprosessia mahdollisimman kattavasti, mutta ei rohjettu pureutua riittävän syvällisesti yhteenkään kiinnostavaan yksityiskohtaan. Näitä ongelmia opiskelijoilla oli tilaisuus korjailla antamani kirjallisen palautteen perusteella. Paranneltujen versioiden suurimmaksi ongelmaksi jäi yleensä vaikeus yhdistää saumattomasti käytäntöä ja teoriaa. Esimerkiksi käänносongelmia ja niiden ratkaisuja saatettiin sinänsä käsitteellistää hyvinkin osuvasti, mutta ongelmanratkaisuprosessin kuvaus ja sitä analysoiva tai käsitteellistävä osuus olivat eri luvuissa. Työt olisivat siis vaatineet vielä yhden palautekierroksen. Tämä ei ole mielestäni merkki oppimisprosessin tai tehtävän ongelmallisuudesta, vaan kertoo pikemminkin työmäärän mitoittamiseen ja kurssin aikatauluttamiseen liittyvistä kehittämistarpeista.

## Lopuksi

Sillanrakennus teorian ja käytännön välille asettaa käännostieteen oppiaineille todellisen haasteen siirryttäessä kaksiportaiseen tutkintoon, mikäli alemmalla tutkinnolla halutaan saavuttaa sekä ammatillisia valmiuksia että akateeminen jatkokoulutuskelpoisuus. Akateemisten perustaitojen, kuten kriittisen lukutaidon ja tieteellisen tekstin kirjoitustaidon, harjoittelu on mahdollista kytkeä oppiainekohtaisten oppisisältöjen omaksumiseen. Ei ole varmasti uusi ajatus korvata teoriakursseilla luentokuulustelu oppimispäiväkirjalla tai kirjatentti esseesuorituksella. Olennaista kokeiluni perusteella onkin se, millä tavoin nämä suoritusmuodot suunnitellaan ja miten oppimistehtävät laaditaan henkilökohtaista tiedonmuodostusta tukeviksi. Myös käännostkurssien yhteydessä kirjoitettavia käännostkommentteja on mahdollista kehittää siihen suuntaan, että ne kannustavat oppijaa hyödyntämään teorian tietoja ja tutustuttavat tieteellisen kirjoittamisen käytäntöihin luontevalla ja motivoivalla tavalla.

Toteuttamani opetuskokeilut osoittivat, että se ohjauspanos, jonka konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen opetus vaatii opettajalta, korvautuu todennäköisesti toisaalla. Toisessa kokeilussani opiskelijat tarvitsivat tukea asioiden käsitteellistämässä ja kirjallisuuden etsimisessä, ja molemmat kokeilut edellyttivät opettajalta paneutumista kunkin opiskelijan yksilölliseen oppimisprosessiin. Heidän töittensä lopputulos vastaavasti oli yleensä mielekäs ja osoitti merkkejä oppimisesta ja ymmärtämisestä. Pari- ja ryhmätyöskentelyn eri muotojen monipuolimpi ja systemaattisempi hyödyntäminen olisi myös tuonut oman lisänsä oppimisprosessiin ja lisännyt oppijoiden mahdollisuutta saada palautetta omista töistään.

Ennen kaikkea kokeilujeni kaltaisten oppimistehtävien laatiminen ja soveltaminen edellyttää laatijaltaan luottamusta siihen, että opiskelijat eivät tule ensimmäisellekään kurssille tyh-



jästä ilman mitään ennakkokäsityksiä asioista (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 259), ja että heidän ennakkokäsityksensä eivät automaattisesti ole ”väärä”. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat tehokas tapa prosessoida omia ajatuksia ja käsityksiä, seurata niiden kehittymistä ja verrata niitä esimerkiksi muiden tieteenalojen käsityksiin.

### *Lähteet*

- Englund-Dimitrova, B. 2002. Examensarbetet på översättarutbildningen. Några tips för studerande. 2 bearbetade upplagan. Tolk- och översättarinstitutet. Stockholms universitet. [http://www.tolk.su.se/pdf/Exarbete\\_2002.PDF](http://www.tolk.su.se/pdf/Exarbete_2002.PDF) (Luettu 29.4.2003)
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Helenius, J. 2003. Kirjoittamisen kipupisteitä etsimässä. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä — kokeiluja ja kokemuksia.
- Kaakkolammi, K. 2003. Suomen kielen sivusto. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia.
- Helenius, J., Kaakkolammi, K. & Stöckell, P. 2003. Konstruktivismi kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia.
- Kujamäki, P. 2003. Oppiminen on matka asiantuntijuuteen. [Arvio teoksesta Kiraly, D. 2000. A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice. Manchester, UK & Northampton, MA: St. Jerome.] Kääntäjä / Översättaren 2 / 2003.

- Latoma, S., Oittinen, R. & Saarenpää, P. 2000. ”Fiksujen ihmisten kannustavaa sivistämistä” – faktaa ja fiktiota käännöstieteen opiskelusta ja opetuksesta. Tampereen yliopisto. Käännöstieteen laitos. (julkaisematon raportti)
- Tirkkonen-Condit, Sonja. 2003. Unohtuuko kääntäjänkoulutus tutkinnon uudistuessa? <http://www.utu.fi/hum/centra/katu2003/tirkkonen-condit.html> (Luettu 4.3.2003)
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. 2001. Writing as a Learning Tool: an Introduction. In Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (Eds.) 2001. Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers. P. 7–22.  
<http://www.uta.fi/laitokset/trans/ru/rus/kommentit.htm>  
 (Luettu 29.4.2003)  
<http://kvl.joensuu.fi/suomi/ops/index.htm> (Luettu 16.5.2003)

## TIETEELLISEN KIRJOITTAMISEN KIPUPISTEITÄ

Artikkelissa pohditaan kirjoittamisprosessiin liittyviä ongelmia ja niiden syitä. Lähtökohtana on se ajatus, että kirjoittamisprosessin eri vaiheisiin paikantuvia ongelmia analysoimalla voitaisiin kehittää opetusratkaisuja, jotka tukisivat kirjoittamisen oppimista. Käsittelen kirjoittamiseen liittyviä ongelmia yhteydessä oppimisen, tiedonhankinnan ja ajattelun prosesseihin. Tarkastelun kontekstina ovat kaksi Tampereen yliopiston historia-tieteen laitokselle räätälöityä tieteellisen kirjoittamisen kurssia, jotka toteutettiin kevätlukukaudella 2002 (20 tuntia) ja syyslukukaudella 2002 (30 tuntia). Nimitän kursseja jatkossa ensimmäiseksi ja toiseksi kurssiksi. Ongelmien tarkastelu kurssien yhteydessä nosti esiin kaksi kirjoittamisprosessiin liittyvää ydinkysymystä: Mitkä ovat tieteellisen kirjoittamisen suurimpia ongelmakohtia eli kipupisteitä ja mistä ne syntyvät? Miten kipupisteitä voitaisiin lääkittää?

## Tieteellisen kirjoittamisen strategioita

Lonka ja Lonka (1991, 46–49) vertailevat aloittelevan ja asiantuntevan kirjoittajan työskentelytapaa. Aloittelevaksi he kutsuvat kirjoittajaa, joka ei ole kokeneen tieteenharjoittajan tai ammattikirjailijan tapainen kirjoittamisen asiantuntija. Aloitteleva kirjoittaja ei juurikaan ratkaise ongelmia tai aseta tavoitteita, hän kirjoittaa suunnittelematta ja lukijaa suuremmin huomioon ottamatta. Asiantuntevan kirjoittajan tunnistaa sen sijaan monimutkaisesta ongelmanratkaisusta: huolellisesta ongelma-analyysistä ja tavoitteidenasettelusta. Asiantuntijakirjoittaja aloittaa työskentelyn tekstin tavoitteen pohtimisesta ja tekstin suunnittelusta. Hän kykenee tutkimaan tekstiään lukijan näkökulmasta ja arvioi toistuvasti sisällön ja ilmaisutavan tai -tapojen keskinäistä suhdetta. Erilaiset metakognitiiviset ja pohdiskelevat prosessit ovatkin tunnusomaisia asiantuntevan kirjoittajan toiminnalle. (Bereiter – Scardamalia 1987 Lonkan ja Lonkan 1991, 48–49 mukaan.)

Aloittelevan ja asiantuntevan kirjoittajan välinen ero näkyy myös lukemisstrategioissa, jotka ovat yhteydessä kirjoittamiseen. Aloittelevat, tietoa pääosin toistavat kirjoittajat lukevat kuten kirjoittavat: he käsittelevät asioita siinä järjestyksessä, jossa asiat tulevat esiin tekstissä. Asiantuntevat, tietoa muokkaavat kirjoittajat sitä vastoin lukevat niin, että he jo lukiessaan rakentavat tietopohjaa yhdistämällä asioita toisiinsa ja muodostamalla kokonaiskuvaa. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 303.)

Useat kirjoittamisen tutkijat jaottelevat Bereiterin ja Scardamalian (1987) tavoin kirjoittamisen luonnolliseen ja problemaattiseen prosessiin. Luonnolliselle prosessille on ominaista hyödyntää taitoja, joita on opittu ihmisten luonnollisten kielellisten kykyjen ja sosiaalisen kokemuksen avulla. Aloittelevan kirjoittajan strategia noudattelee luonnollisen prosessin kulkua, sillä kirjoittaessaan aloittelijat kertovat tai toistavat tietoa. He

etsivät muistivarastoistaan kirjoittamistehtävään liittyviä tietoja ja kirjoittavat tekstiä siinä järjestyksessä kuin he palauttavat tietoja mieleensä. Sen sijaan problemaattisessa prosessissa kirjoittaja muokkaa jatkuvasti olemassa olevaa tietoa.

Asiantuntijan käyttämälle strategialle on tyypillistä se, että dynaamisen prosessin kuluessa kirjoittaja liikkuu kahden ongelma-avaruuden, nimittäin sisältö- ja retorisen eli sisällön ja esitystavan avaruuden välillä (Lindbolm-Ylänne & Nevgi 2003, 303). Tieteellinen kirjoittaminen vaatii tietynlaisten strategioiden käyttöä. Kirjoittajan tulee ensin hahmottaa, mitä on tieteellisyys lukemisessa ja kirjoittamisessa, mitä se merkitsee konkreettisissa teksteissä ja niin edelleen. Tämän perusteella hän voi oivaltaa ne strategiat, joita tarvitaan tieteellisessä lukemisessa ja käyttää niitä ryhtyessään kirjoittamaan tieteellistä tekstiä. Kirjoittamistaito on tiedeyhteisössä välttämätön, tiedeyhteisö koostuu tekstien varassa toimivista ihmisistä ja tieteelliset tekstit ovat osa yhteisön vuorovaikutusta. Täsmälliset viittaustavat, monimutkainen ja abstrakti kirjoitustapa tai yksittäiset kielenpiirteet eivät yksin tee teksteistä tieteellisiä. Tekstien tieteellisyys selittyy pikemminkin lajityyppien ominaispiirteistä, jotka ovat tiiviisti yhteydessä tekstien historiaan ja tavoitteisiin sekä tekstien tuottamisen ja kuluttamisen tapoihin. (Luukka 2002, 13–14.) Tieteellisen tekstin tuottaminen vaatii sitä, että kirjoittaja tuntee ja ymmärtää tieteen tekemisen ja tieteellisten puhetapojen pelisäännöt, mitä voidaan nimittää akateemisiin käytäntöihin sosiaalistumiseksi. Tieteen kieleen ja puhetapoihin sosiaalistuakseen kirjoittajan tulee osallistua yhteisön toimintaan, lukea ja kirjoittaa tekstejä ja keskustella niistä. (Mt., 14.)

Oppaat ja metodikirjallisuus tarjoavat epäsuorasti tietoa kirjoittamisen ja tieteellisen tekstin tyylistä. Kirjallisuuden tueksi tarvitaan kuitenkin tietoa koko teksteistä ja merkitysten rakentamistavoista, jotta tieteelliset tekstit erottuisivat muista teksteistä. (Mt., 15.) Lukustrategioiden merkitys on erittäin

keskeinen, sillä tekstien ymmärtämiskyky syntyy ja kehittyy ainoastaan lukemalla. Tieteellisten tekstien lukemista luonnehditaan usein tieteellisen kirjoittamisen oppaissa kriittiseksi, jolloin voidaan erottaa toisistaan ns. tieteellinen ja arkinen lukeminen. Tieteellinen lukeminen on kriittistä ja pohdiskelevaa, kun taas arkinen lukeminen voi olla kritiikitöntä ja luetun siltään hyväksyvää. Esimerkiksi Hurtan ja Peltolan (1997, 43) mukaan kriittinen lukeminen perustuu alan keskeisen kirjallisuuden tuntemukseen. Lähteitä tulee lukea ajatellen ja pyrkiä löytämään niistä olennainen asiasisältö. Luettua on kyettävä suhteuttamaan muuhun kirjallisuuteen ja omaan ajatteluun. Lukijan on tärkeää verrata eri tekstejä keskenään ja tutkia, ovatko lähteet teokset samalla kannalla saman ilmiön suhteen ja perustelevatko ne kantojaan samalla tavoin. Tieteellinen kriittinen lukutaito ja -strategia tukee myös omien tekstien kirjoittamista, sillä erilaisen tekstien ja tyyli-lajien kattava tuntemus antaa hyvät valmiudet työstää omia tekstejä (Pääkkönen & Varis 2000, 8).

Tekstin tieteellisyyttä voidaan pitää tutkimusprosessin lopputuloksena, tietyn työskentely- ja ajattelutavan tuotoksena. Tieteelliset tekstit ovat myös konventionaalisia. Rakenteellisten ja kielellisten konventioiden tunteminen auttaa erityisesti aloittelevaa kirjoittajaa. Rakenteellisina konventioina voidaan pitää tekstin jakautumista johdantoon, teoriataustaan, menetelmien kuvaukseen, aineiston esittelyyn, tulosten esittämiseen, pohdintaosioon sekä lähdeluetteloon. Kielellisiin konventioihin on mahdollista lukea abstraktien ja staattisten verbien, objektiivista ominaisuutta osoittavien adjektiivien, abstraktien substantiivien, epämääräisten ja abstraktien pronomiinien sekä esittelevien ja analyysoivien konjunktioiden käyttö. Kieli heijastelee tieteen tapaa kuvata maailmaa käsitteellistäen. Tieteenteon ihanteet näkyvät nekin teksteistä, ja ihanteet tunteva kirjoittaja pyrkii saamaan tekstistään dialogista, kriittistä sekä objektiivista ja asiakeskeistä. Dialogisuus ilmenee siten, että kirjoittaja viittaa

toisten teksteihin ja rakentaa omaa tekstiään dialogiin muiden tekstien kanssa. Tietojen, havaintojen ja tulosten suhteuttaminen aikaisempiin havaintoihin kertoo puolestaan kriittisyydestä. Objektiivisuuden ja asiakeskeisyyden sisäistänyt kirjoittaja raportoi tutkimuksesta tasapuolisesti, avoimesti, ratkaisut perustellen ja omat lähtökohtansa tunnustaen. (Luukka 2002, 15–21, 26.)

Tiivistetysti voidaan sanoa, että tieteellinen kirjoittaminen edellyttää sosiaalistumista tieteen kieleen ja puhetapoihin. Tärkeimpiä strategioita, jota kirjoittaja voi hyödyntää, ovat monipuoliset lukemisen strategiat. Niitä hyödyntäessään varsinkin aloitteleva kirjoittaja tulee ikään kuin liukuneeksi kirjoittamisen strategioiden pariin. Monipuolisessa lukemisessa kyky tekstien rakenteiden, tyylin ja sekä teksteissä rakentuvien että tekstien rakentamien merkitysten analyysiin on olennainen. Kirjoittamista voidaan opiskella ja opettaa yhdistettynä oppiaineeseen. Kirjoittamisen opiskelua integroituna oppiaineen opiskeluun on tutkittu verrattain vähän (ks. esim. Päivi Stöckellin artikkeli tässä teoksessa).

Jyväskylän yliopistossa toteutettiin 1990-luvun alussa tutkimus korkeakoulujen kirjallisen viestinnän opetuksesta. Selvitys painottuu opetuksen sisältöihin, mutta raportissa käsitellään myös opetuksen keskeistä problematiikkaa ja kehittämistarpeita. Keskeisimpinä ongelmina pidettiin sitä, että kirjallisen viestinnän kurssi on useilla aloilla ainoa kirjoittamisen peruskurssi sekä sitä, että kurssi on kestoaltaan lyhyt. Tästä syystä opetettavan aineksen valinta on vaikeata. Selvityksessä tarkasteltiin myös yhteistyömahdollisuuksia ainelaitosten kanssa. Viestintätaitojen opetus tulisi integroida muihin opintoihin ja eritoten laitoksissa laadittaviin kirjallisten töiden kuten tutkimusraporttien tekemiseen. Kirjoitusviestinnän opiskelu olisi mahdollista yhdistää opintoalaan esimerkiksi siten, että käsiteltävät tekstit ja harjoitukset liittyisivät kyseiseen alaan. (Luukka & Muikku-Werner 1992, 38, 41–40.)

## Prosessikirjoittaminen ja kirjoittamisen prosessi

Linnan (1994, 22–23) mukaan ”Kirjoittaminen ja kirjoittamisen opetus tulisi – nähdä prosessina. Kun opetuksen yhteydessä käydään läpi kirjoitusprosessin eri vaiheissa opiskelijan kokemia kirjoittamisen sisällöllisiä ja kirjalliseen muotoon liittyviä ongelmia ja autetaan häntä ratkaisemaan niitä, hän oppii itse oppimaan.” Kirjoittamisen opetuksen paradigma muuttuikin 1980-luvulla siten, että kirjoittamista alettiin tarkastella tuotoksen eli lopputuloksen sijaan enemmän prosessina (Aalto ym. 2002, 6).

Prosessikirjoittamisessa voidaan hahmottaa esimerkiksi seuraavia limittyviä vaihteita: 1) aiheen valinta, ajatusten kokoaminen ja lähdekirjallisuuden etsiminen, 2) alustava ja yleinen tekstin suunnittelu, 3) lukeminen ja muistiinpanojen tekeminen, 4) luonnosteleva kirjoittaminen, 5) palautteen hankkiminen ja tekstin työstäminen, 6) lisäpalautteen hankkiminen, 7) tekstin hiominen saadun palautteen pohjalta sekä 8) tekstin sisällön, rakenteen ja kieliasun tarkistaminen ja viimeistely. Tämän jälkeen on vuorossa 9) tekstin julkaiseminen. (Linnakylä 1985, 7; Lonka & Lonka 1991, 81.) Kaiken kaikkiaan kirjoittamistaitoa voi harjoitella ositetusti, kutakin prosessikirjoittamisen vaihetta kerrallaan. Kirjoittaja voi koota ajatuksia ja mielikuvia, järjestellä niitä tekstiä suunnitellessaan, käsitellä aihettaan myös suullisesti, etsiä ja valikoida osuvia ilmauksia sekä lukea muiden tekstejä lukijan ja kirjoittamisen tarkoituksen huomioonottamista varten. (Linnakylä 1983, 325.) Kirjoittamisessa vaiheet ovat päällekkäisiä ja erilaisia eri teksteillä; kaikki vaiheet eivät esimerkiksi välttämättä toteudu. Eri kirjoittajillakin on erilaiset prosessit. (Jääskeläinen 2002, 8.)

Opetuksessa voidaan tietoisesti painottaa prosessikirjoittamista, jolloin huomio siirtyy valmiin tuotoksen sijaan tekstin tuottamisen prosessiin. Opettaja voi valita prosessipainotteisen opetusstrategian. Opetusstrategialla Linnakylä (1983, 48) tar-



koittaa ”opetussuunnitelman tulkintaa ja opetusjärjestelyjä ohjaavaa periaatetta, joka kullekin opettajalle muotoutuu opetussuunnitelman ohjeiden sekä hänen omien kokemustensa, tietojensa, taitojensa ja asenteidensa pohjalta ja johon vaikuttavat myös oppilaiden ominaispiirteet ja oppiaineen omat ehdot.” Linnakylä liittää opetusstrategian peruskouluopetukseen, mutta nähdäkseni yliopistokontekstissakin voidaan puhua opetusstrategisista ratkaisuista.

Tuotospainotteisessa opetuksessa tavoitteena on kirjoittelmalajien oikeakielinen ja tyyllillisesti eheä hallinta. Esimerkillisten kirjoitelmien ominaispiirteiden tarkastelu kehittää tämän näkemyksen mukaan oppilaiden kirjoitustaitoa. Opetuksessa keskeistä on lisäksi kirjoitelmien arviointi ja palautus. Tuotospainotteista strategiaa noudattava opettaja arvostelee kirjoitelmat ja korjaa asia- sekä kielivirheet. (Linnakylä 1983, 50–51.) Prosessipainotteisen opetusstrategian ominaispiirteenä on kirjoittamisprosessin erittely. Prosessikeskeisen opetuksen tavoitteena pidetään kirjoittamisen osataitojen kehittämistä, joihin luetaan esimerkiksi ajatusten kokoaminen, ainesten keruu, valikointi, muistiinmerkitseminen sekä jäsentäminen. Olennaista opetuksessa on kirjoittamistapahtuman osatekijöiden analysointi sekä eri tavoitteisiin pyrkivän kirjoittamisen harjoittelu. Prosessipainotteista strategiaa noudattava opettaja seuraa osataitojen kehittymistä, mutta muutoin arviointi ei strategiassa korostu. On syytä huomata, ettei opetusstrategioita useinkaan noudateta puhtaasti. Ennemmin opetuksen voidaan havaita painottuneen joko valmiiseen tuotokseen tai prosessiin. (Linnakylä 1983, 51–52, 53.) Linnakylä arvioikin, että parhaita tuloksia kirjoittamisen opetuksessa ja opiskelussa saadaan käyttämällä monipuolisesti eri strategioita. Eniten kirjoittamisen oppimista tukisikin luovan ongelmanratkaisutaidon kehittäminen sekä myönteinen asennoituminen kirjoittamiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn. Kirjoittamisen opetuksen mene-

telmissä kannattaisi siksi suosia sellaisia ratkaisuja, jotka kehittäisivät luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisua (mt., 324, 327, 344).

Yliopistossa kirjoittamiseen liittyville kursseille tulevilla opiskelijoilla on luonnollisesti jokin käsitys, odotuksia, toiveita, ehkä kokemuksia ja aiempaa tietoaakin kirjoittamisprosessista sekä tieteellisestä kirjoittamisesta. Opiskelijoilla on jonkinlaisia käsityksiä siitä tiedosta, joka heillä on ulkomaailmasta, tässä tapauksessa kirjoittamiseen liittyvästä tiedosta. Bereiterin ja Scardamalian (1985) mukaan kirjoittamisprosessissa on keskeistä kyky käyttää muistikapasiteettia, ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja (Lonka & Lonka 1991, 12–13). Maailmasta saatu tieto on ihmisen muistissa kokonaisuuksina, joita voidaan nimittää muistiedustuksiksi, tietorakenteiksi, skeemoiksi taikka sisäisiksi malleiksi. Näissä muistiedustuksissa korostuvat olennaiset ja keskeiset asiat, ja toimivat muistiedustukset taas ovat oppimisen kannalta tärkeitä. Tiedon edustus muistissa ohjaa ongelmanratkaisua, joten oikeanlainen skeema kyseisestä ongelmasta auttaa ratkaisuprosessissa. Siksi eri aihepiireihin perehdyttäessä on hyödyllistä pyrkiä omaksumaan ja rakentamaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisia skeemoja. (Lonka & Lonka 1991, 12–13, 14–15.) Skeemat voivat luonnollisesti muuttua sen mukaan, millaisia vaatimuksia luku- ja kirjoitusprosessi niille asettaa (Crismore 1982, 65).

Opettajan on syytä kiinnittää huomiota opiskelijaan oppimistilanteessa, jolloin hänen on helpompi paikantaa mahdolliset oppimisvaikeudet. Oppimisprosessia voidaan tukea selvittämällä opiskelijan lähtötilanne eli se, mitä hän tietää ja taitaa ennestään, sekä seuraamalla hänen oppimisensa kehittymistä ja antamalla palautetta hänen toiminnastaan. (Lonka & Lonka 1991, 21–23.) Opetuksellinen tuki kirjoittamisen yhteydessä voidaan rakentaa näiden kolmen pääperiaatteen mukaan. Aluksi on selvitettävä opiskelijan aikaisempien tietojen ja taitojen taso

ja pyrittävä aktivoimaan nämä opiskelijan mielessä. Toiseksi on tuettava kirjoittamis- ja oppimisprosessia koko prosessin ajan. Kolmanneksi on alusta asti arvioitava oppimista hankkimalla palautetta siitä, miten tavoitteet on saavutettu. Tavoitteiden asettamisesta on keskusteltava yhdessä opiskelijoiden kanssa. (Mt., 204.)

## Lukemisen strategioista kirjoittamisen strategioihin

Hyvät lukemisstrategiat palvelevat myös kirjoittamistyötä, sillä kirjoittamisen tapaan lukemisessakin on ongelmanratkaisun piirteitä. Luettua tulee pystyä ymmärtämään, analysoimaan ja tulkitsemaan. Se taas vaatii asioiden välisten suhteiden hahmotamista ja ongelmien havaitsemista. Konstruktivistisesti eli tiedon tuottamisen näkökulmasta ihminen tuottaa aktiivisesti merkityksiä lukiessaan ja kirjoittaessaan. Merkitysten tuottaminen ja tiedon muokkaaminen auttaa muodostamaan asiasta tai ilmiöstä jäsentynyttä kokonaisuutta, ja jäsenennyttä asiakokonaisuudesta on luonnollisesti helpompi kirjoittaa. (Lonka ym. 1996, 22–23.)

Kirjoittaja hyödyntää myös kirjoittamisprosessin kuluessa tarvittavia erilaisia hahmotusstrategioita. Hahmotusstrategia voidaan Matilaisen (1995, 55) tavoin ymmärtää keinoksi, jolla kirjoittaja käsittelee aihetta ja kokoaa siihen liittyvät ajatuksensa luettavaksi tekstiksi. Kykyä hahmottaa ja analysoida kirjoitettavia aiheita voidaan kehittää tukemalla tiedon prosessointitaitoja ja kirjoitettaessa hyödynnettäviä oppimisstrategioita. Muun muassa käsitekartat ovat tässä mainio apuväline. (Matilainen 1995, 56.) Hahmotusstrategioiden käyttö on kaksitasoista, kirjoittaja voi hyödyntää hahmotustapoja tekstin suunnitteluvaiheessa, ja hahmotustavat voidaan löytää myös valmiin tekstin

rakentumisesta ja jäsentymisestä (Jääskeläinen 2002, 9). Esimerkiksi holistisesta ja analyyttisestä oppimis- tai hahmotusstrategiasta voi olla kirjoittajalle eri tavoin hyötyä.

Holistinen strategia perustuu ajatukseen kognitiivisten toimintojen kokonaisvaltaisuudesta. Kirjoittaminen on tämän näkemyksen mukaan monipuolista itsensä ilmaisemista, jossa kirjoitusprosessi käynnistää kirjoittamiseen kuuluvat osatoiminnot. Valmiissa tekstissä holistisen kirjoittamisstrategian käyttö näkyy siten, että yhtä pääajatusta selvitetään erilaisin perustein. (Linnakylä 1983, 62; Jääskeläinen 2002, 8.) Analyyttisessä strategiassa keskeistä on lukija-kirjoittajan tekemien ratkaisujen vaihtoehtoisuus sekä kirjoittamistapahtuman jakaminen osatoimintoihin. Tavoitteellinen suunnittelu sekä osaongelmien mukainen eteneminen ovat myös olennainen osa analyyttistä hahmotusstrategiaa. Valmiissa tekstissä analyyttinen strategia ilmenee pääajatuksen syiden ja seurausten erittelynä. (Linnakylä 1983, 64, 67; Jääskeläinen 2002, 8.) Kehittyneelle kirjoittajalle onkin tunnusomaista suunnitelmallinen työskentely, mikä osoittaa kirjoittajan hyödyntävän etupäässä holistisia ja analyyttisiä hahmottamisstrategioita (Matilainen 1995, 54).

Metakognitiolla tarkoitetaan ihmisen tietoa omista tiedoistaan, taidoistaan ja strategioistaan. Oppijan tulee siis tietää sekä se, mitä hän tietää että se, miten hän tuota tietoa tehokkaimmin ja itselleen luonteenomaisimmin käyttää. Lukemisen ja kirjoittamisen jatkumossa metakognitio on erittäin tärkeä, koska oman työskentelytekniikan arvioiminen opettaa lisäksi korjaamaan tekniikkaa. (Lonka & Lonka 1991, 14–15.) Metakognitio on täten mahdollista jaotella kahtia tietoihin, joita opiskelija on koonnut itsestään oppijana ja taitoihin, joilla ymmärretään opiskelijan kykyjä arvioida omaa oppimistaan, toimintaa, ajattelua sekä tietoja. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 329). Tehokas kirjoittaja ymmärtää, millainen hänen oma kirjoittamistapansa on ja kuinka kirjoittaminen parhaiten sujuu. Jos oppija tahtoo

kehittyä kirjoittajana, hänen on hyvä tiedostaa oma kirjoittamisprosessinsa. (Jääskeläinen 2002, 10.)

Kirjoittamisen opetuksessa tulisi ohjata opiskelijoita aktiiviseksi ongelmanratkaisijoiksi. Tämä merkitsee sitä, että asioiden mekaanisesta toistamisesta pyritään tietoiseen ongelmanratkaisuun. (Bereiter & Scardamalia 1987 Lonkan ja Lonkan 1991, 51 mukaan.) Opiskelijoita voi ja kannattaa tukea metakognitiivisten taitojen kehittämisprosessissa antamalla tarkoituksenmukaista kirjoittamisstrategioihin liittyvää palautetta (Lonka & Lonka 1991, 51). Prosessiin painottuva opetus voisi olla tämän tyyppisen toiminnan pedagoginen kehys. Mikäli oppimistilannetta tarkastellaan ongelmanratkaisuna, strategia voidaan nähdä sellaisten sääntöjen joukkona, joita oppija käyttää ajattelutapojen ja toimintojen valitsemisessa. Ajattelutapoja ja toimintoja oppija käyttää saamiensa ohjeiden ja taustatietojen ohella ongelman ratkaisemiseen ja tavoitteen saavuttamiseen. (Linnakylä 1983, 44.)

Oppimisympäristö kannattaa rakentaa sellaiseksi, että se tukee kirjoitusprosessin opetusta ja kirjoitusprosessia. Viskarin (2000, 74) mukaan kirjoittamista tukeva oppimisympäristö

- asettaa kirjoittamiselle mielekkään tarkoituksen ja tavoitteen
- varaa kirjoittamiseen valmistautumiselle ja kirjoittamiselle riittävasti aikaa
- näkee kirjoittamisen opiskelijoiden ja ohjaajien yhteistyönä
- auttaa kirjoittajia muodostamaan aidon kirjoittajien yhteisön
- kannustaa ja innostaa
- kunnioittaa ja arvostaa opiskelijan ainutlaatuisuutta oppijana, tutkijana ja kirjoittajana
- rohkaisee opiskelijoita luovaan tutkimiseen ja kirjoittamiseen
- sallii myös kokeilut ja riskien ottamisen.

Pienryhmätyöskentely voi toimia osana kirjoittamisprosessia ja sen opiskelua. Lonka ja Lonka (1991, 53) katsovat, että uusia taitoja on mahdollista opiskella myös ryhmässä, jolloin kirjoittamisprosessin tarkastelu yhdessä ryhmän kanssa voi auttaa opiskelijaa sekä jäsentämään ajatuksiaan aihepiiristä että tuomaan niitä julki kirjallisesti. Linnakylä ym. (1988, 25) korostavat rohkaisevaa ja ohjaavaa otetta toisen työn arvioimisessa, sillä se auttaa asennoitumaan myönteisesti niin kirjoittamiseen kuin yhteistyöhönkin. Lindblom-Ylänne ja Wager (2003, 320) tähdentävät lisäksi hyväksyvän ja turvallisen palautteenantoympäristön merkitystä palautteen vastaanotolle, sillä ilmapiiriltään turvallisessa ympäristössä opiskelija kykenee ottamaan vastaan kriittistäkin palautetta. Pienryhmätyöskentely on myös osana palautteenantoa, jonka tulisi olla luonnollinen osa kirjoitusprosessia. Opettajan tai kirjoittamisen ohjaajan strategiset ratkaisut ovat merkityksellisiä hänen valitessaan tehtävätyyppejä kirjoittamisprosessin ohjauksessa käytettäväksi. Mihin tahansa kirjoittamistehtävään yleisesti tukea tarjoavat tehtävät vaikuttavat kirjoittamisen opiskeluun eri tavoin kuin spesifeihin kirjoittamistehtäviin liittyvät harjoitukset. (Linnakylä 1983, 84.)

## Portfolio ja kirjoittaminen

Portfolio voidaan määritellä opiskelijan tekemistä töistä koostuvaksi kokoelmaksi, joka kertoo hänen työskentelystään, edistymisestään ja saavutuksistaan yhdellä tai useammalla alueella. Kokoelman tulee tuoda ilmi opiskelijan osallistuminen sisällön valintaan sekä yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin suhteutetuista valinta- ja arviointikriteereistä päättämiseen. Portfolio voi sisältää opiskelutehtäviä, mutta myös vapaa-ajan tuotoksia. Portfoliotyyppisen työskentelyn päämääränä on saada opiskelija osallistumaan ja sitoutumaan aktiivisesti omaan oppimiseensa sekä

tukea häntä tavoitteellisessa työskentelyssä. (Taube 1998, 11–13, 15, 27.) Työkansiomuotoiseen portfolioon on mahdollista koota myös erilaista kirjoittamiseen liittyvää materiaalia: idealistoja, eri kirjoitelmaversioita ja esimerkiksi kirjoittajapäiväkirja (Linna 1994, 68).

Kirjoittajana kehittyminen vaatii systemaattista ja pitkäkestoisesta työskentelystä sekä reflektointikyvyn kehittämistä. Portfoliotyö voi tukea oppimista tästäkin näkökulmasta. Opiskelijan metakognitiiviset oman oppimisen ja kirjoitustaidon säätely- ja arviointitaidot vahvistuvat hänen pohiessaan, mitä on hyvä kirjoittaminen ja arvioiessaan omia kirjoitustehtäviään. Samalla tietoisuus oman kirjoittamistaidon kehittymisestä terävöityy. (Linnakylä 1994, 13–14; Taube 1998, 69.) Oppimisprosessin tukena olisi mahdollista kirjoittamiskurssillakin käyttää portfoliomenetelmää. Kirjoittamiskurssiin liittyviä oppimistavoitteita voisi palvella parhaiten työkansiomuotoinen portfolio, jonne opiskelijat keräävät eri päivämäärin varustettuja, kommentoituja ja arvioituja töitä. Opiskelijoiden tekemät työt soveltuisivat työkansiomuotoiseen portfolioon, mikäli arvioidaan sekä niiden sisältöä että kieliasua.

Kirjoittamiseen liittyvien ongelmien ennakoiminen ja ennaltaehkäisy voidaan liittää osaksi kirjoittamisprosessin opetusta ja tukemista. Bereiterin ja Scardamalian (1987; 1986; 1991) tavoin kirjoittamisvaikeuksia on mahdollista tarkastella myös osoituksena kirjoittamisstrategian muotoutumisesta ja kehittymisestä. Aloittelijasta kirjoittaminen voi tuntua helpolta, koska hän paljolti vain kirjoittaa näkyviin sen, minkä jo tietää. Prosessin edetessä kirjoittamisesta saattaa tulla haastavaa, jopa vaikeaa, kun kirjoittaja pyrkii muokkaamaan tietoa ja löytämään siihen uusia ajatuksia tai näkökulmia. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 304–305.) Kirjoittamisvaikeuksien taustalla saattaa olla myös Boicen (1990) listaamia yleisiä tekijöitä kuten kirjoittajan voimakas itsekritiikki, epäonnistumisen pelko, perfektionisti-

nen asenne kirjoittamiseen, kirjoittamaan ryhtymisen viivyttely, kielteiset aiemmat kirjoittamiskokemukset sekä työskentelytavat (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 305–306). Työskentelytapoihin liittyy myös kirjoittamisprosessin aikataulutus. On tärkeää, että kirjoitustyö ymmärretään laajasti, jolloin se sisältää kirjastossa käymisen, lähdemateriaaliin tutustumisen ja luonnosversioiden lukemisen. Kirjoitusprosessin katkeamattomuudesta, välitavoitteiden asettamisesta sekä itsesääätelytaitojen kehittymisestä ja vahvistumisesta kannattaa myös huolehtia. Useat opiskelijat kaipaavat erityisesti kirjoittamisprosessin alkuvaiheessa enemmän tukea kuin myöhemmissä vaiheissa. Ohjaaja voi vähentää tukeaan huomattaessaan, että opiskelijan itsesääätelykyvyt kehittyvät. (Lindblom-Ylänne & Wager 2003, 323–324.)

Ohjattaessa opiskelijoita lukemisen ja kirjoittamisen strategioiden käytössä on olennaista kiinnittää huomiota tiedonhankintaprosessiin. Kulthaun (2000, 111–112) mukaan ongelmat kirjoitusprosessin alkuvaiheessa voivat kertoa siitä, että tiedonhankintaprosessissa informaationkeruun fokus eli keskipiste on ollut epäselvä. Fokuksen varaan informaatiota kerätään ja sen avulla löydetyn informaation merkitys ymmärretään. Kulthau (2000, 116) pitääkin kirjoittamisvaikeuksia merkkeinä ajatteluun liittyvistä ongelmista. Siksi kirjoittamisprosessia opetettaessa tulisi opettaa myös tiedonhankintaprosessia, jossa keskitytään informaatiosta oppimisen prosessiin sekä ennen kirjoitusvaihetta että sen aikana.

## Tieteellisen kirjoittamisen kurssi

Tieteellisen kirjoittamisen kurssin tarve tuli historiatieteen laitoksen sisältä. Alan opiskelijat tekevät runsaasti kirjallisia töitä, ja heidän kirjoittamisprosessinsa sekä kirjallisen ilmaisun taitonsa kaipaavat laitoksen opetus- ja tutkimushenkilökunnan mu-



kaan sellaista lisätukea, joka ottaisi huomioon tieteenalan ominaisuutensa. Eri kursseihin liittyviä kirjallisia töitä tehdessään opiskelijat tarttuivat itse kirjoittamisen ongelmakohtiin, ja töitä tarkistaessaan laitoksen opettajat havaitsivat esimerkiksi rakenteellisia epäyhtenäisyyksiä ja kieliasun kömpelyyttä tai jopa sopimattomuutta tieteelliseen kielenkäyttöön. Pohjustimme ensimmäistä tieteellisen kirjoittamisen kurssia kevätlukukaudella 2002 yhdessä laitoksen opetushenkilökunnan edustajien kanssa keskustelemalla suurimmista ongelmista, joita he olivat havainneet opiskelijoiden kirjallisessa ilmaisussa.

Kurssin sisältö muotoutui osin sen perusteella, millaisia ongelmia opettajat olivat opiskelijoiden kirjallisista töistä huomanneet. Merkittävimpiä kipupisteitä opettajien mukaan olivat kirjoittamisprosessin hatara tuntemus sekä harjaantumattomuus tieteelliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen. Kirjoittamisprosessin löyhästä tuntemisesta kertoi tekstin vähäinen suunnittelu ja siitä johtuva epäyhtenäinen tai epätarkoituksenmukainen rakenne. Myös sisällön käsittelytapa viesti tekstin hiomattomuudesta, mikä saattoi tarkoittaa sitä, etteivät opiskelijat ehkä aina mieltäneet tekstin hiomista yhdeksi keskeiseksi kirjoittamisprosessin osaksi.

Harjaantumattomuus tieteelliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen heijastui töissä muun muassa käsitteiden puutteellisenä määrittelynä, väitteiden huterana perustelemisena sekä puhutun kielen ilmausten käyttönä ja vaikeaymmärteisinä lauserakenteina. Mainitsemiani piirteitä opiskelijoiden teksteissä voi tietenkin pitää myös osoituksina ajan puutteesta, ongelmista tehtävänmäärittelyssä ja niin edelleen. Tieteelliselle lukemiselle ja kirjoittamiselle ominainen kriittisyys on harjoittelun tulosta, samoin tieteelliselle kirjoittamiselle tyypillinen täsmällisyys ja johdonmukaisuus. Kaiken kaikkiaan lukemisen ja kirjoittamisen tuloksena syntyvän tekstin tieteellisyyttä voidaan Luukan (2002, 13–14) tavoin pitää laajana asiakokonaisuutena. Se liit-

tyy lajityyppien ominaispiirteisiin ja tekstien historiaan, tavoitteisiin sekä tekstien tuottamis- ja kuluttamistapoihin. Kyetäkseen lukemaan ja kirjoittamaan tieteellisesti opiskelijan tulisi sosiaalistua tiedeyhteisöön ja sen toimintapoihin.

Tieteellisen kirjoittamisen kurssien tavoitteena oli siis eritellä kirjoittamiseen liittyviä ongelmia ja etsiä niihin ratkaisumahdollisuuksia. Kurssit liittyvät sekä yliopistollisen kirjoittamisen opetuksen kehittämiseen että historiatieteen laitoksen pyrkimykseen kehittää omaa opetustaan. Laitoksen keskeisiä tavoitteita tässä prosessissa ovat opetuksen joustavuus, tutkimuksen näkökulman korostuminen, opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus, opintojen antama pohja laajalle sivistykselle ja ammattivalmiuksille, opetuksen itseohjautuvuuteen kannustava luonne, opiskelijoiden valmistuminen sekä kriittisen tiedon rakentaminen. (Historiatieteen laitoksen hakemuksesta korkealaatuisen opetuksen yksiköksi 2002, [www-osoitteessa http://www.uta.fi/laitokset/historia/sivut/laatuhakemus.htm](http://www.uta.fi/laitokset/historia/sivut/laatuhakemus.htm).)

Aloitin kurssien toteutuksen siten, että laadin kirjoittamisen ongelmiin liittyvien keskustelujemme perusteella ensimmäisen kurssin sisällöstä runkohahmotelman, jonka jaoin opetushenkilökunnan edustajille. Sama runkohahmotelma oli käytössä myös ensimmäisen kurssin alussa, kun suunnittelimme opiskelijoiden kanssa sisältöä. Verrattain muunneltava perussisältö osoittautui hyödylliseksi. Opiskelijoiden oli helppo esittää toivomuksiaan sisällöstä ja sisällön painopisteistä, kun heillä on käytössään hahmotelmaksi nimitetty kurssin kuvaus. Perehdyimme ensimmäisellä kurssilla kirjoittamisprosessin luonteeseen, tieteelliseen kirjoittamiseen historian näkökulmasta sekä tekstinhuollon keskeisiin aihepiireihin. Ensimmäisen kurssin päätteeksi järjestin palautekeskustelun, johon osallistui myös laitoksen nimeämä vastuuhenkilö. Palaute oli käytössä suunnitellessani toisen kurssin sisältörunkoa ja työskentelytapoja.

Ensimmäisen kurssin palautekeskustelussa kehittämistarpeiksi nähtiin kirjallisten töiden palautusaikataulu ja entistä tiiviimpi integroiminen historian opintoihin. Kaikki opiskelijat eivät jättäneet töitään ajoissa kommentoitaviksi, ja siten kirjoittamisprosessin ongelmakohtien paikantaminen, analysointi ja niihin liittyvä opiskelu eivät edenneet etukäteen suunnittelemaamme tavalla. Lisäksi havaitsimme, että vaikka kirjalliset työt käsittelivät historiatieteen aihepiirejä, kirjoittamisprosessinkin opiskelun olisi ehkä voinut liittää vielä tiiviimmin oppialaan. Esimerkiksi alun ideointi- ja suunnitteluvaihetta olisimme voineet harjoitella konkreettista historian materiaalia työstämällä.

Kirjoittamalla voidaan Lonkan ja Lonkan (1991, 54) mukaan opiskella asiasisältöjä mm. siten, että opiskelijat kirjoittavat ennen sisällön opetusta aihepiiristä lyhyitä tekstejä. Se voi auttaa opiskelijoita pohtimaan uusia asioita perusteellisesti ja/tai uusia näkökulmista. Meidän olisi siis ollut mahdollista ensimmäisellä kurssilla vaikkapa paloitella kunkin opiskelijan omasta esseen aiheesta jokin osio ideointi- ja suunnitteluvaiheessa työstettäväksi. Näin opiskelijat olisivat sekä työstäneet omaa historia-tieteellistä esseeaihettaan että harjoitelleet koko tekstin ideointia ja suunnittelemista ikään kuin pienoiskoossa.

Kirjoittamalla opiskelu olisi hyödyllistä myös siksi, että siinä opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan lisääntyy, koska kirjoittaessaan hän tekee valintoja. Valintoja varten hänen on tunnettava sisällöllisiä, kielellisiä ynnä muita vaihtoehtoja ja kyettävä arvioimaan niitä kriittisesti. Tieteellisen kirjoittamisen näkökulmasta se merkitsee muun muassa sen hahmottamista, millaisia sanavalintoja voi ja kannattaa tehdä, jotta teksti olisi (historia)tieteellistä ja täyttäisi sille asetetut tavoitteet esimerkiksi menneisyyden käsitteellistämisessä.

Kurssin toisella toteutuskerralla otimme aiemmin havaitut kehittämistarpeet huomioon. Tavoitteenamme oli, että kirjoittamisprosessi etenisi osapuilleen yhtä aikaa kirjoittamiseen liittyvien asiasisältöjen käsittelyn ja harjoittelun kanssa. Näin esimerkiksi tekstin suunnittelua käsiteltäisiin siinä vaiheessa, kun opiskelijat ryhtyvät suunnittelemaan omia kirjallisia töitään. Nyt pyrimme integroimaan kurssin sisältöä entistä tiiviimmin historiaan tarkastelemalla kirjoittamisprosessin vaiheiden ohella historiatieteellisiä tekstejä ja hahmottamalla niiden avulla tieteenalan traditioita ja tieteellisen dialogin luonnetta, missä opiskelijat osoittautuivatkin asiantuntijoiksi. Kielen näkökulmasta tutkimme sitä, kuinka tieteenalan luonteen saattoi katsoa näkyvän teksteissä erilaisina kielellisinä valintoina. Siten harjoittelimme ja kertosimme myös tekstianalyysin ydinasioita kuten tekstin rakenteen, tyylin sekä tekstien rakentamien merkitysten hahmottamista.

Sekä ensimmäinen että toinen kurssi toteutettiin luentoja ja harjoituksia joustavasti yhdistelemällä. Tieteellisen kirjoittamisen kurssien toteutukseen vaikutti kaksi pyrkimystä, ensiksi pyrkimys oppia toiminnan avulla ja toiseksi pyrkimys tarjota erilaisia oppimismahdollisuuksia. Kirjoittamisen opiskelu toiminnan avulla tarkoitti tekstin suunnittelu-, tuottamis- ja analysointi-harjoituksia, joista opiskelijat saivat palautetta sekä toisiltaan että minulta. Pyrimme soveltamaan harjoituksia sen mukaisesti, millaisia oppimistarpeita ja -tavoitteita kullakin opiskelijalla oli. Kumpikin kirjoittamiskurssi sisälsi harjoituksia sekä tekstin, jota opiskelijat suunnittelivat ja työstivät kurssin kuluessa ja jonka he käyttivät opintosuorituksena laitoksen opettajien kanssa sopimaansa tutkintovaatimusten kohtaan. Teksti oli useimpien essee jostakin historiatieteen aihepiiristä.

Opiskelijat opiskelivat siis historiaa myös kirjoittamalla (kirjoittamalla oppimisesta ks. Päivi Stöckellin artikkeli tässä teoksessa). Tieteellisen kirjoittamisen kurssista jaettiin vastuuta

siten, että historiatieteen opettajat tarkistivat töiden sisällön ja minä tuin opiskelijoita tekstin rakentamisessa ja muotoilemisessa. Annoin suunnitelmien lisäksi palautetta myös valmiista tekstistä jokaiselle opiskelijalle. Opiskelijat osallistuivat kummallakin kurssilla opetuksen ja työskentelyn suunnitteluun. Kirjoittamiskurssi arvioitiin asteikolla hyväksytty-hylätty, mutta esseistä opiskelijat saivat numeroarvosanat.

## Kipupisteet ja niiden lääkitseminen

Tieteellisen kirjoittamisen kurssien perusteella kirjoittamisen kipupisteitä olivat seuraavat:

- tieteellinen lukeminen,
- tieteellinen kirjoittaminen,
- kirjoittamisprosessin aloittaminen,
- tekstin kirjoittaminen ensimmäistä kertaa ja
- tekstin viimeisteleminen.

Kurssien yhteydessä käytyihin keskusteluihin ja kursseilla tehtyihin teksteihin perustuvat opettajien, opiskelijoiden ja omat havaintoni kirjoittamisen kipupisteistä olivat samansuuntaisia. Tekstien työstäminen vertaisryhmissä paljasti tieteelliseen lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä ongelmia. Ryhmä löysi esimerkiksi usean opiskelijan esseestä kohtia, joissa kirjoittaja hyödynsi jotakin teoriaa yksioikoisia tulkintoja tehden tai perusteli esittämiään väitteitä niukasti. Keskustelua syntyi myös joidenkin ilmausten tieteellisyydestä ja vaikeaselkoisuudesta. Opiskelijoiden omat havainnot pitivät täten yhtä sen kanssa, mitkä seikat laitoksen opettajat olivat huomanneet kirjoittamisessa hankalaksi.

Moni opiskelija piti kirjoittamisprosessin aloitusvaihetta erityisen vaikeana. Aiheen jäsentäminen ja sen vuoksi tekstin suunnitteleminen sekä kirjoittaminen tuntui hankalalta. Kirjoitusprosessin aloittamista hankaloitti myös se, etteivät opiskelijat aina syventyneet hahmottamaan esseitä tekstilajina (tekstilajin käsitteestä ks. esim. Saukkonen 2001, 144–145). Hahmottomuus vaikeutti tekstin suunnittelua, tavoitteiden määrittelyä, jäsennysratkaisun pohtimista ja niin edelleen. Yliopistossa kursseilla tulisi yleensäkin huolehtia siitä, että mahdollisena loppusuorituksena tehtävän tekstin laji määritellään tehtävänannon yhteydessä.

Prosessin alkuvaiheen lisäksi kipupisteitä löytyi tekstin ensimmäiseltä kirjoituskerralta. Ensimmäisen kirjoituskerran ongelmiin viittasi se, että tekstin rakentaminen ja muokkaaminen koettiin hankalina. Ongelmien taustalla saattaa piillä väärä työskentelystrategia. Kirjoittajan tulee prosessin alkuvaiheessa aihetta jäsentäessään kyetä etsimään informaatiota ja sen jälkeen syventyä tutkimaan löydettyä tietoa. Tutkimusvaihe on olennainen siksi, että vain tutkimalla ja pohtimalla aiheesta on mahdollista löytää fokus, keskipiste, ja edelleen sen pohjalta on mahdollista muodostaa oma näkökulma aiheeseen. Jos tutkimusvaiheessa on käytetty tutkimisen strategioiden sijaan kokoamisen strategioita, omaa näkökulmaa on hankala muodostaa ja asian esitysvaiheessa on odotettavissa vaikeuksia. Valmiit tekstitkin heijastelivat niitä vaikeuksia, joita tässä kirjoittamisprosessin vaiheessa esiintyi. Esimerkiksi esseille tyypillisenä pidetty pohtiva ote jäi monessa tapauksessa kovin ohueksi, kun tekstit keskittyivät prosessoinnin ja pohdiskelun sijaan vain luettelemaan aiheelle tyypillisiä piirteitä.

Viimeistelyvaiheen ongelmat näkyivät valmiissa teksteissä esimerkiksi siten, ettei kirjoittaja ollut malttanut vielä kertaalleen ennen työn luovuttamista tarkistaa sisältöä, rakennetta ja kieltä. Konkreettisina merkkeinä siitä voi pitää yksittäisten kap-

paleiden sisällöllistä vajavaisuutta, liian niukkaa tai laajaa johdanto-osiota taikka työstä löytyviä puhekielen piirteitä. Viimeistelyvaiheen kipupisteiden taustana voi pitää sitä, ettei tieteellisen esseen kirjoittaminen ollut opiskelijoille ehkä niin selkeä tehtävä kuin etukäteen olisi voinut olettaa. Ongelmat saattoivat syntyä siitäkin, etteivät opiskelijat nähneet viimeistelyä sellaiseksi olennaiseksi kirjoittamisprosessin vaiheeksi, joka edeltää tekstin valmistumista ja julkaisemista. Laajemmin tarkasteltuna opiskelijoiden työt osoittivat, että he hyödynsivät yhä pääpiirtein aloittelijan suosimaa luonnollista ja tietoa toistavaa kirjoittamisstrategiaa. Osa opiskelijoista oli jo kehittymässä kirjoittajana asiantuntijaksi. Esseen rakenne- ja muotoseikat sekä opiskelijoiden omat kokemukset kirjoittamisen ongelmallisuudesta kuitenkin viittasivat siihen, että asiantuntijan käyttämän ja tietoa muokkaavan kirjoittamisstrategian omaksuminen oli vielä kesken.

Miten kirjoittamisen kipupisteitä sitten voitaisiin lääkittää? Ratkaisuna voisi olla opiskelijoiden ohjaaminen kriittisiksi lukijoiksi, jotka noudattavat tietoa muokkaavaa ja tuottavaa strategiaa kirjoittaessaan; kirjoittamista tulisi opettaa prosessina hyödyntämällä ryhmää entistä tehokkaammin ja kiinnittämällä huomiota kirjoittamisympäristöön. Mikäli lukemisen ja kirjoittamisen taidot nähdään jatkumona, opetuksessa kannattaa ohjata opiskelijoita tietoa tuottavan lukemis- ja kirjoittamisstrategian hyödyntäjiksi. Tukena tässä voivat olla monipuoliset harjoitukset. Itse yhdistin opetuksessani yleisiä, kriittisen lukemisen ja kirjoittamisprosessin opiskeluun liittyviä harjoituksia sekä tieteelliseen kirjoittamiseen liittyviä harjoituksia.

Kriittistä lukemista ja kirjoittamista harjoittelimme mm. lukemalla ja analysoimalla erilaisia tekstejä sekä pohtimalla, mikä oikeastaan on tieteellinen teksti. Kirjoittamisprosessia harjoittelimme kirjoittamisen ohella tutkimalla muun muassa erilaisia tekstien suunnittelu- ja jäsennystapoja. Opiskelijapalaut-

teen mukaan yleisten ja spesifien harjoitusten yhdistämisestä oli hyötyä. Jonkinlaiseksi ahaa-elämykseksi opiskelijoille muodostui se, että tekstianalyysikin voi tukea kirjoittamista.

Kirjoittamista kannattaa opettaa prosessina. Kirjoittamisen opetuksessa ja ohjauksessa keskitytään usein valmiiseen tuotokseen, kirjoittamisprosessin lopputulokseen. Kuitenkin kirjoittamisprosessin kulusta on kiinni se, millainen myös lopputuloksesta muotoutuu. Kirjoittamisen ongelmat löytyvät monesti kirjoittamisprosessin eri vaiheista, kun ongelmia ryhdytään purkamaan osiin. Ongelmien paikantaminen ja tarkasteleminen suhteessa kirjoittamisprosessiin auttaa kirjoittajaa asettamaan ongelmia myös oikeisiin mittasuhteisiin. Siten kirjoittajan on mahdollista nähdä yhden suuren ja vaikeasti hahmottuvan ongelman sijaan joukko pienempiä ongelmia, joita voi ratkaista vaiheittain.

Prosessipainotteisella kirjoittamisen opetuksella on mahdollista ohjata opiskelijoita suunnitelmalliseen työskentelyyn holististen ja analyttisten kirjoitusstrategioiden käyttöön. Strategioiden luonne saattaa kuitenkin vaihdella erilaisissa tehtävissä sekä kirjoittamisprosessin ja kirjoittamistaidon eri vaiheissa. Kirjoitelmaa suunniteltaessa ja jäsennetessä sekä lukijaa että tekstin tarkoitusta pohdittaessa tulee pyrkiä kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen. Aineksia valikoitaessa ja jäsennetessä käytetään useimmiten erittelyn ja arvioinnin strategioita. Tekstiä muokatessaan kirjoittaja hyödyntää kumpaakin hahmotusstrategiaa, holistista tekstin tutkimista lukijan silmin sekä analyttistä kielellisen ilmaisun selkiyttämistä.

Mikäli opettaja valitsee prosessipainotteisen opetusstrategian, kirjoittamis- ja oppimisprosessin tukemisesta voi tulla luonteva osa opetusta ja oppimista, koska päähuomio kiinnittyy prosessin eri vaiheisiin lopputuloksen sijaan. Opiskelijan aiempien tietojen ja taitojen tasoa pystytään kirjoittamisen opetuksessa selvittämään vaikkapa pienimuotoisella kyselyllä, jonka



kukin opiskelija täyttää. Tietoja ja taitoja on mahdollista aktiivoida opiskelijan mielessä esimerkiksi erilaisin refleктоivin tehtävin. Opiskelija pystyy refleктоimaan tietämystään ja taitojaan sekä yksin että pienryhmässä. Opettaja voi myös käyttää refleктоintitehtävän tuottamia tietoja tukena arvioidessaan opiskelijan tieto- ja taitotasoa. Kirjoittamisen opetuksessa tavoitteista kannattaa keskustella opiskelijoiden kanssa kurssin aluksi. Yhdessä voidaan keskustella siitäkin, kuinka tavoitteiden saavuttamista arvioidaan, käytetäänkö itsearviointia ja niin edelleen. Palautetta tavoitteiden täyttymisestä saa prosessikirjoittamisen eri vaiheissa myös opiskelijoiden teksteistä. Oppimisympäristö on tärkeä kirjoittamisprosessissa. Kirjoittamista opettaessa kannattaa pohtia, millainen on yliopistollinen kirjoittamisympäristö. Näkisin, että etenkin riittävän ajan varaamiseen, kannustamiseen sekä rohkaisuun luovaan tutkimiseen ja kirjoittamiseen on hyvä kiinnittää erityisesti huomiota.

Ilmenneet kipupisteet antavat viitteitä siitä, ettei yliopistollisessa kirjoittamisympäristössä aina jää riittävästi aikaa kirjoittamiseen valmistautumiselle. Ehkä siihen ei myöskään ohjata? Kannustaminen on kirjoittamisen tapaisessa pitkäjänteisyyttä vaativassa tehtävässä hedelmällistä, ja etenkin alkuvaiheessa olevia kirjoittajia kannustus voi tukea huomattavasti. Luovan tutkimisen ja kirjoittamisen mahdollisuudet voi myös ottaa huomioon, vaikka niiden harjoittamiseen tarvittaisiinkin hiukan enemmän aikaa. Loppujen lopuksi ajankäyttö on suhteellista, sillä luovaan työskentelyyn käytetty aika voi tuottaa myönteisiä oppimistuloksia, jotka taas näkyvät kirjallisten töiden hyvänä laatuna.

Ryhmää voisi hyödyntää kirjoittamisen opiskelussa enemmän kuin aikaisemmin. Tieteellisen kirjoittamisen kurseilla keskustelimme siitä, miten parhaiten voisimme hyödyntää ryhmää kirjoittamisen opiskelussa. Ryhmältä saatava tuki kirjoittamisprosessissa on opiskelijoiden mielestä tärkeää, sillä yksin

puurtamisen tunne on yksi kirjoittamisen ongelmakohdista. Tästä syystä toisella kurssilla ryhmä suunnitteli ja kommentoi tekstirunkoja ja myöhemmin myös tekstejä vertaistyöskentelynä ja kokeilimme muutamalla kokoontumiskerralla suullisen vertaispalautteen antamista 4–5 hengen ryhmissä. Yliopistopetuksessa onkin havaittavissa merkkejä siitä, että vähitellen oltaisiin siirtymässä vanhasta, opetushenkilöstön asiantuntijuudelle rakentuvasta ja luentopainotteisesta opetuksesta tutkivaan ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen (tutkivasta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta ks. Esa Lehtisen artikkeli tässä teoksessa).

Palautteenannossa keskityimme tekstien suunnitteluvaiheessa kolmeen seikkaan: 1) mitä työssä on tarkoitus tutkia, 2) miksi sekä 3) miten on tarkoitus tutkia. Lisäksi opiskelijat antoivat palautetta toisilleen tekstin hahmottuvasta rakenteesta ja selkeydestä. Opiskelijat työstivät kirjallisia töitään ryhmältä saamansa palautteen pohjalta seuraavaa palautteenantokertaa varten. Heidän mielestään tekstien työstäminen pienryhmissä ja vaiheittain opetti hiomisen tekniikkaa ja havainnollisti suunnitelmallisen ja vaiheittaisen työskentelyn hyödyllisyyttä niin prosessin kuin valmiin tuotoksenkin kannalta. Esimerkiksi kirjoittamisprosessin alkuvaiheessa hankalilta tuntuneisiin aiheen jäsentämiseen, tekstin suunnittelemiseen ja myöhemmin kirjoittamiseen opiskelijat katsoivat saaneensa apua pienryhmätyöskentelystä. Vertaistyöskentelystä saadut kokemukset kannustavat kokeilemaan tämäntyyppistä opetusta jatkossakin.

Olennaista pienryhmissä oli toisten tekstirunkojen ja myöhemmin myös tekstien kommentointi rehellisesti ja rakentavasti. Useat opiskelijat mainitsivat saaneensa pienryhmätyöskentelystä tukea kirjoittamiseen myös sikäli, että heidän mielestään ryhmissä oli voitu lieventää kirjoittamiseen liittyvää ahdistusta esimerkiksi kuuntelemalla muiden kirjoittamiskokemuksia ja ongelmienratkaisukeinoja. Saamani opiskelijapalautteen mu-

kaan kirjoittamisessa auttoi jo se, että kuuli muidenkin kärsivän joskus kirjoittamisvaikeuksista.

Tieteellisen kirjoittamisen kurssit olivat paljolti kirjoittamiseen liittyvien kipupisteiden etsimistä ja niiden laadun täsmen-  
tämistä. Varsinaisia ratkaisuja löysimme vähän, sillä kyseessä oli  
opetuskokeilu, hidas pohjustava työ. Saadut kokemukset olivat  
kuitenkin opiskelijoidenkin mielestä myönteisiä, joten kurssien  
toteuttaminen ja kehittäminen voivat jatkossa auttaa osaltaan  
ratkaisemaan kirjoittamiseen liittyviä ongelmia. Tieteellisen kir-  
joittamisen opetuskokeilut ohjasivat minut pohtimaan laajem-  
minkin lukemisen ja kirjoittamisen strategioita sekä tieteellisen  
kirjoittamisen vaatimia luku- ja kirjoitusstrategioita.

## Yhteenveto

Kirjoittamisen opetus ja opiskelu tulisi yliopistossa integroida osaksi pääaineen opiskelua, jolloin olisi mahdollista tehdä kirjoittamisen opiskelusta mielekästä ja oppia pääainetta kirjoittamalla. Opiskelijoita tulisi lisäksi entistä enemmän ohjata luke-  
maan ja analysoimaan tekstejä, jolloin he harjaantuisivat käyttä-  
mään kirjoittamista hyödyttäviä, ongelmanratkaisukeskeisiä kriit-  
tisen lukemisen strategioita. Näin he myös harjoittelisivat tietoa  
muokkaavaa kirjoitusstrategiaa sen sijaan, että jatkaisivat toista-  
van tai kertovan kirjoitusstrategian käyttöä.

Kirjoitusprosessiin painottuva opetus on tärkeää, sillä useat opiskelijat ovat ehtineet unohtaa lukiokurssien opit. Oppimis-  
ympäristöstä voitaisiin suunnitella sellainen, että se tukee kir-  
joittamista. Kirjoittamista tukeva oppimisympäristö on opiske-  
lijoita kunnioittava, kannustava ja kokeiluihin rohkaiseva. Opis-  
kelijoiden tulisi myös saada töistään sekä sisällöllistä että kielel-  
listä palautetta. Parhaiten kirjoittajaa palvelisi niin muulta ryh-  
mältä kuin opettajaltakin saatu palaute.

Kaiken kaikkiaan kirjoittamista voidaan tarkastella Irma Lonkan (1999, 419) tavoin yhtenä ihmisen hienoimmista ja monimutkaisimmista kognitiivisista prosesseista, joka ei asiatyyllisenä tietokirjoittamisenakaan ole vain informaation välittämistä - kirjoittaminen on aina ajattelua ja itseilmaisua.

### *Lähteet*

- Aalto, S., Jämiä, J., Kajaste, K., Korkalainen, M. & Marjala, K. 2002 (toim.). Kirjoittamisen kevät. Näkökulmia kirjoittamisen opetuksen uuteen suuntaan. Kielen opissa 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Crismore, A. 1982. Ajatteluprosessit, kirjoitettujen tekstien laatiminen ja ymmärtäminen. –Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX 1982. Toimittanut Anneli Vähäpassi. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Hurttu, H. & Peltola, T. 1997. Tutkielmantekijän opas. Toinen, uudistettu painos. Tampere: Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitos.
- Kulthau, C. 2000. Informaatiosta oppimisen prosessi. Teoksessa L. Niinikangas. (toim.) 2000. Koulu kirjastossa – kirjasto oppimisympäristönä. Helsinki: Opetushallitus. BTJ Kirjastopalvelu s. 107–126. Alkuperäinen artikkeli The process of learning from information ilmestyi lehdessä School Libraries Worldwide, vol. 1 (January) 1995: 1. Tekstin ovat kääntäneet suomeksi Ilveskallio, S. ja Niinikangas, L. Käännös on julkaistu aiemmin teoksessa L. Niinikangas (toim.) Kipinöitä oppimiseen – kirjasto oppimisen tukena. Ammattikasvatustieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja 1/1996.
- Jääskeläinen, P. 2002. Tehoa tekstiin - kirjoittajan opas. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 1/2002. Kuopio: Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu. Kehittämisen ja palvelukeskus.

- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Tieteelliseen kirjoittamiseen ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) 2003. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY s. 294–313.
- Lindblom-Ylänne, S. & Wager, M. 2003. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. (toim.) 2003. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY s. 314–325.
- Lindblom-Ylänne, S., Levander, L. & Wager, M. 2003. Oppimispäiväkirjat ja -portfoliot. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY s. 326–354.
- Linna, H. 1994. Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, P. 1983. Kirjoittamisen opetuksen ja opiskelun strategiat peruskoulun keskiluokilla ja yläasteella. Sarja C, osa 39. Scripta lingua fennica edita. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Linnakylä, P. 1985. Kirjoittamisprosessi ja prosessiin perustuva opetus. Selosteita ja tiedotteita 2/1985. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Linnakylä, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. 1988: Prosessikirjoittamisen opas. Helsinki: Otava.
- Lonka, I. 1999: Kirjoittamisen taidosta. - Virittäjä 3/1999 s. 419–421. Kotikielen Seuran aikakauslehti. Helsinki: Kotikielen Seura.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1991. Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lonka, I., Lonka, K., Karvonen, P. & Leino, P. 1996. Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 54. Helsinki: Yliopistopaino.
- Luukka, M.-R. & Muikku-Werner, P. 1992. Kielenhuollosta tieteelliseen kirjoittamiseen. Katsaus korkeakoulujen kirjallisen viestinnän opetukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja N:o 45. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Luukka, M.-R. 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa M. Kinnunen ja O. Löytty. (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino.
- Matilainen, K. 1995. Hahmottamisstrategiat kirjoitustaidon kehittymisen selittäjinä. – Puumerkistä sähköpostiin. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia. Teoksessa M. L. Koli ja L. Tolkki-Tammi. (toim.) Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLI 1995. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Pääkkönen, I. & Varis, M. 2000. Kriittinen lukutaito. Helsinki: Finn Lectura.
- Saukkonen, P. 2001. Maailman hahmottaminen teksteinä. Tekstirakenteen ja tekstilajien teoriaa ja analyysia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Taube, K. 1998. Portfolio. Oppimisen suunnittelu ja arviointi. Helsinki: Tietosanoma.
- Viskari, S. 2000. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn. Julkaisusarja B N:o 17. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Von Wright, J., Vauras, M. & Reijonen, P. 1979. Oppimisen strategiat kouluiässä I. Tutkimuksen viitekehys ja esitutkimus. Psykologian tutkimuksia 33. Turku: Turun yliopisto.

## TIETEELLISEN KIRJOITTAMISEN OPPIMINEN VERKOSSA

Tässä artikkelissa pohdiskelen verkon käytön hyötyjä kirjoittamisen opetuksessa. Pohdin myös, mitä annettavaa konstruktivistisella oppimiskäsityksellä ja kollaboratiivisella oppimisella on kirjoittamisen opettamiselle. Lopuksi esittelen Tampereen yliopiston kielikeskuksen suomen kielen sivusto -suunnitelman.

### Taustaa

#### Miksi verkko-opetusta?

Yliopistojen kirjallisen viestinnän opetus on muutosten kourissa. Sen pitäisi vastata yhä moninaisemmiksi käyviin opiskelijoiden ja työelämän vaatimuksiin. Kirjallisen viestinnän kurssien tulisi tarjota ”jokaiselle jotakin”, mutta käytännössä kurssien räätälöiminen jokaisen tarpeita vastaaviksi on vaikeaa, koska opiskelijat ovat lähtötasoltaan hyvin erilaisia. Lisäksi opiskelijat ovat kaivanneet etäopiskeluna suoritettavaa kurssia, koska osa valmistuvista opiskelijoista asuu hyvinkin kaukana Tampereelta.

Näihin ongelmiin tuo vastauksen verkon käyttäminen opetuksen apuna. Verkkokurssi voisi myös helpottaa kirjallisen viestinnän kurssin sisällön suunnittelua siinä vaiheessa, kun siirrytään uuteen, kaksiporlaiseen tutkintoon.

Verkkokurssilla voitaisiin lisätä valinnanvapautta: opiskelija voisi valita haluamansa tai tarvitsemansa kokonaisuudet laajasta tarjonnasta. Tämä lisäisi opiskelumotivaatiota. Valinnanvapauden vaikutuksesta opiskelumotivaatioon on esimerkkinä Oulun ”Viestinnän noutopöytä”, josta opiskelijat voivat valita haluamansa kokonaisuuden. Noutopöytä on ollut käytössä syksystä 1998, ja siitä tuntuu olevan pelkästään hyviä kokemuksia. Opiskelijoiden motivaatio on lisääntynyt, kun heillä on osittainen valinnanvapaus. (Laihanen, 2000.)

Kirjallisen viestinnän opetuksen yhdistäminen aineopintoihin lisää omalta osaltaan opiskelijoiden motivaatiota. Tästä on hyviä kokemuksia ainakin Kuopion yliopistossa (Pesonen, 2002). Tampereella on kokeiltu tieteellisen kirjoittamisen kurssin toteuttamista yhteistyössä historian laitoksen kanssa (Helén, 2003). Ainelaitoksetkin hyötyvät kurssien integroinnista. Kirjallisen viestinnän kurssi voisi tukea gradun tekemistä ja muiden tekstien tuottamista vieläkin enemmän. Näin saataisiin opiskelua tehostettua ja pitkiä opiskeluaikoja lyhennettyä. Kun tutkinnonuudistus toteutuu, pitäisi kaikille opiskelijoille järjestää kirjallisen viestinnän peruskurssi ja ylemmän tutkinnon suorittajille lisäksi tutkielman teossa opastava kurssi.

Verkossa voidaan käyttää autenttisia työelämän tekstejä kirjallisen viestinnän opiskelussa. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan tähtää tutkijoiksi, joten kirjoittamisen opettamisen tavoitteena ei voi olla vain tieteellinen teksti. Työnantaja hyötyy, jos opiskelija osaa ajatella loogisesti ja kirjoittaa ymmärrettävää tekstiä. Erilaisia tekstejään tuotetaan nykyisin miltei työssä kuin työssä. Tekstien tuottaminen saattaa viedä jopa suurimman osan työajasta (Hiidenmaa 2001, 389).



Tässä artikkelissa verkko-opetuksella tarkoitetaan opetusta, oppimista ja opiskelua, jota tuetaan tietoverkkojen (erityisesti internetin) kautta saatavilla tai siellä olevilla aineistoilla, eli verkko-opetuksessa yhdistyvät lähiopetus ja verkkopohjainen opetus monimuoto-opetuksiksi (ks. Tella 2001, 19). Lähiopetuksella on tärkeä rooli opiskelijoiden ryhmäyttämisessä. Usein myös ongelmatilanteissa on mukavampi toimia kasvokkain. Verkkoa taas voidaan käyttää tiedonhankintaan, tehtävien tekemiseen ja kommunikointiin muiden opiskelijoiden kanssa.

Verkko-opetuksen sanotaan usein vapauttavan opiskelijan aika- ja paikkasidoksisuudesta. Tietotekniikan käytölle oppimisessa on kuitenkin tyypillistä synkroninen vuorovaikutus, mikä tuo vuorovaikutukseen aikasidonnaisuuden: kaikkien täytyy olla verkossa samaan aikaan. Kuitenkin myös asynkroninen vuorovaikutus voi tukea tiedon sosiaalista rakentamista: kannustaa reflektiiviseen kommunikointiin, pohdintaan, arviointiin, vertailuun ja uusien ajatusten synnyttämiseen (Häkkinen & Arvaja 1999). Verkko mahdollistaa eri paikkakunnilla olevien oppijoiden toimimisen samassa ryhmässä, joten se vapauttaa jossain määrin paikkasidonnaisuudesta. Verkko-oppimisympäristössä voidaan jakaa kognitiivista taakkaa toisten osallistujien ja teknologian kanssa jaettujen työpöytien ja erilaisten kommunikatiovälineiden avulla. Verkko-oppimisympäristö voi toimia myös tietopankkina ja toteuttaa siten elinikäisen oppimisen periaatetta.

Opettaja hyötyy verkko-oppimisympäristöstä ainakin siten, että hän voi käyttää sitä materiaalipankkina ja myös tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa opetusta valmistellessaan. Kirjallisen viestinnän opettajat hyötyisivät yhteistyöstä opetuksen suunnittelussa todella paljon, koska opetus on perinteisesti ollut yksinäistä puurtamista. Kevään 2002 KIVI-opettajien tapaamisessa tuli esiin ajatus yhteisestä materiaalipankista, joka voisi sijaita vaikkapa internetissä jonkin käyttäjätunnuksen takana. Myös opetusmenetelmiin liittyvää tietoa voisi varmasti jakaa

toisten kanssa. Virtuaalikielikeskushanke auttaa varmasti verkostoitumisessa ja yhteistyön käynnistämisessä.

Kirjallisen viestinnän kurssveja ei ole vielä tähän mennessä järjestetty verkkomuotoisina, mutta verkko-opetusmateriaalia on jo esimerkiksi Jyväskylän yliopiston kielikeskuksella (<http://www.jyu.fi/kielikeskus/kk>). Verkko-opetushankkeita sen sijaan on tällä hetkellä useampiakin; muun muassa Jyväskylän, Joensuun ja Oulun yliopistojen kielikeskukset kehittelevät omaa hankettaan ja Tampereen, Turun ja Kuopion yliopistojen ja Tampereen teknillisen yliopiston kielikeskuksilla on omat hankkeensa.

## Millainen on hyvä verkkokurssi?

Verkkokurssin suunnittelun lähtökohtana on oppijan oppimisprosessin suunnittelu. Oppimisprosessi on suunniteltava etukäteen tavoitteellisena ja ajallisena kokonaisuutena. Lähi- ja etäopetus sidotaan yhteen, jotta oppimisprosessi säilyy ehyenä. Myös oppimistehtävien määrittely on tärkeää, jotta ne tukisivat oppimista. Oppiminen on ymmärrystä, ja sitä ohjaa oppijan aikaisempi tietämys. Oppijan on itse prosessoitava tietoa, koska tiedon prosessoinnin tapa määrittää oppimista. Hankittua tietoa pitää oppia myös soveltamaan käytäntöön. (Koli & Silander 2002.)

Verkko-opetuksen suunnittelussa keskeisiä elementtejä ovat TieVie-materiaalin (TieVie on valtakunnallinen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutusta tarjoava virtuaaliyliopistohanke) mukaan suunnitellun opiskeluprosessin lisäksi vuorovaikutus eri osapuolien (opettajat, opiskelijat, asiantuntijat, mentorit, tutorit ja niin edelleen) välillä sekä opiskelun ohjauksen ratkaisut. Verkko-opetus mahdollistaa suunnitelmallisen ja tehokkaan ohjauksen prosessin aikana (Koli & Silander 2002).

Dillenbourgin (2000, 5–12) mukaan verkko-oppimisympäristön suunnittelussa tulee ottaa huomioon ainakin seuraavat asiat:

Verkko-oppimisympäristö on sosiaalinen tila. Sen käyttäjät ovat verkossa ja näkevät, keitä muita siellä on. Tätä voidaan kutsua epäsuoraksi vuorovaikutukseksi.

Verkko-oppimisympäristön on hyvä näyttää oikealta tilalta, eli siinä voi olla esim. eri huoneita.

Oppijat ovat todellisia toimijoita verkko-oppimisympäristössä. He tuottavat materiaalia ja tietoa.

Verkko-oppimisympäristö ei rajoitu vain etäopiskeluun, vaan sitä voidaan käyttää myös lähiopetuksen tukena.

Verkko-oppimisympäristössä yhdistellään monenlaisia työkaluja, jotka toteuttavat monenlaisia funktioita: informaatiota, kommunikaatiota, yhteistoimintaa, oppimista ja hallintoa.

Verkko-oppimisympäristössä voidaan tehdä samoja asioita kuin luokkahuoneessa. Useimmilla verkkokursseilla tavataan myös kasvokkain ja käytetään muitakin kuin digitaalisia tekstejä. Verkkokurssiin voi kuulua luentoja, keskusteluja, roolileikkejä ja tutustumismatkoja. (Dillenbourg 2000, 5–12.)

Oppimisympäristöä ja oppimistavoitteita määriteltäessä täytyy ottaa huomioon myös eri oppimistyyli. Nämä on luokiteltu TieVie-koulutuksen materiaalissa seuraavasti: Opiskelija voi edetä kokonaisuudesta yksityiskohtiin tai detaljien kautta kokonaisuuteen. Jotkut ovat visuaalisia, eli oppivat näkemällä asioita, jotkut taas auditiivisia, eli kuuloaisti on tärkeä oppimisessa. Jotkut oppivat parhaiten tekemällä (kinesteettiset). Jotkut eivät

välttämättä tunne omaa oppimistyyliään vaan opiskelevat, koska se jotenkin ”kuuluu asiaan” (suuntautumattomat). Joidenkin tavoitteena voi olla vain tentistä selviytyminen (toistamissuuntautuneet), kun taas toisille on tärkeää kokonaisuuden hahmottaminen ja kriittinen pohdiskelu (merkityssuuntautuneet). Jotkut haluavat soveltaa kaikkea oppimaansa käytäntöön, muuten oppiminen ei kiinnosta (soveltamissuuntautuneet). (<http://virtuaali.tkk.fi/tievie/tievie2002/materiaali/operatkaisu.htm>.) Verkko-opetuksessa voidaan ottaa huomioon eri oppimistyyli ainakin yhtä hyvin kuin perinteisessä lähiopetuksessa. Verkosahan voi edetä omaan tahtiinsa ja omassa järjestyksessään.

Myös konstrukttiivinen oppimiskäsitys soveltuu verkko-oppimiseen. Konstruktivismin mukaan oppimisympäristöissä voidaan liittää oppimistehtäviä käytäntöön ”aitojen” ongelmien avulla ja saada opetus ja oppiminen autenttisiksi. Oppijan oma kognitiivinen prosessointi on tärkeä oppimisessa. Sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteisön kognitiiviset resurssit aktivoivat oppijan omaa ajattelua. (<http://wwwedu.oulu.fi/okl/lo/kt2/oppymp.htm>.)

Konstruktivismin periaatteella koostettu verkkokurssi antaa opiskelijan navigoida vapaasti kurssin eri osissa. Opiskelija voi tutustua teoriaan ensin ja tehdä sitten harjoitustehtäviä tai edetä päivinvastaisessa järjestyksessä. Tehtävistä voi olla tarjolla useita erilaisia vaihtoehtoja. Kurssiin voi kuulua www-pohjainen oppimateriaalipankki ja lisäksi keskusteluryhmiä, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksen. (Pesonen 2000, 87–88.)

## Miten kirjoittamista voi oppia verkossa?

On oletettu, että ryhmässä voi oppia monimutkaisiakin asioita ilman että niitä opetetaan suoraan. Tämä perustuu ilmeisesti eri oppijoiden tietojen yhdistämiseen ja jalostamiseen. Verkko-

ympäristössä voidaan tuoda eri oppijoiden tiedot ja ajatukset näkyville ja muokata niitä yhdessä. Jokainen oppija voi ulkoistaa ajatteluaan jakamalla ideansa toisten kanssa ja kehittää ideoitaan edelleen (mm. Schwartz 1995; Roschelle & Teasley 1995 Häkkinen ja Arvajan 1999 mukaan). Näin hän tulee tietoiseksi ajatteluprosesseistaan, koska hän havaitsee eroja omien ja toisten näkemysten välillä. Tämä puolestaan kannustaa kriittiseen ajatteluun. (Häkkinen & Arvaja 1999.) Parhaiten oppii lukemalla, kirjoittamalla ja suunnittelemalla, koska nämä luovat assosiaatioita, päättelyä, aikaisempien tietojen yhdistelemistä ja uudelleen jäsentelyä (Laurinen & Tynjälä 2001).

Tällaista ryhmässä tapahtuvaa oppimista nimitetään kollaboratiiviseksi oppimiseksi. Kollaboratiivinen eli yhteisöllinen oppiminen on koordinoitua ja reaaliaikaista toimintaa, jossa ryhmän jäsenet pyrkivät rakentamaan ja ylläpitämään yhteistä käsitystä ratkaistavana olevasta ongelmasta tai oppimistehtävästä. Oppimistapahtumaan kuuluvat olennaisina osina yksilöiden välinen vuorovaikutus, ongelman tai oppimistehtävän ratkaisuun johtavat ajatteluprosessit, vuorovaikutuksen ja ajatteluprosessien kautta saatavat oppimistulokset ja oppimistilanne. (Laurinen & Tynjälä 2001.) Dillenbourgin (1999) mukaan yhteisöllinen oppimistilanne saa aikaan vuorovaikutusta oppimisyhteisön jäsenten välillä. Vuorovaikutus puolestaan laukaisee yksilöllisiä ajatteluprosesseja, jotka saavat aikaan oppimista. Kollaboratiivisessa oppimisessa pitäisikin arvioida ryhmän eikä vain yksilön suoritusta. Ajattelu tulee näkyväksi verkossa, koska oppimisyhteisön jäsenten kaikki puheenvuorot ja niiden kommentit jäävät muistiin. (Dillenbourg 1999.)

Äidinkielen opiskelussa kollaboratiivista menetelmää voidaan käyttää tukemaan tekstien tuottamista yhdessä. Keskusteluryhmissä käytävissä neuvotteluissa voidaan tuoda esille erilaisia näkökulmia ja asiantuntemuksen alueita (kognitiivista diversiteettiä). Laurisen ja Tynjälän (2001, 111–112) mukaan oppi-

misyyhteisön jäsenten täytyy kuitenkin päätyä joko yksimielisyyteen tai kompromissiin tekstin tarkoituksesta, tavoitteesta ja keskeisten käsitteiden määrittelystä. Myös tekstin kohderyhmän pitää olla selvillä. Mikäli teksti tuotetaan alusta loppuun yhdessä ryhmän kanssa, ja jäsenet voivat neuvotella kaikista yksityiskohdista sanavalinnoista tekstirakenteen jäsentelyyn, saadaan aikaan eniten oppimista.

Laurinen ja Tynjälä (2001) kirjoittivat opiskelijoillaan tekstejä pienryhmissä. He tutkivat, miten opiskelijat rakensivat ja jakoivat tietoa tekstiä tuottaessaan. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että ryhmässä työskentely laajensi yksilön ajattelua ja ryhmän tuki oli tärkeää erityisesti ongelmatilanteissa. Työskentely pienryhmissä oli tehokasta ja kognitiivisesti vaativaa. Opiskelijoiden oppimismotivaatio oli korkea, mitä osoitti se, että jotkin ryhmät jatkoivat työskentelyä vielä ”omalla ajallaan”. Positiivista oli opiskelijoiden mielestä myös se, että epäonnistumisen pelko oli pienempi kirjoittamalla oppimisen kurssilla kuin tavallisella kurssilla.

Kollaboratiivisen oppimisen ongelma voi olla se, että vaikka tavoitteena on yhteisen tiedon rakentuminen, voi oppimistehtävä jakaantua niin, että oppija ei enää tiedä, minkä osan oma osuus kokonaisuudesta muodostaa. Hänen voi olla vaikea yleistää ja integroida monista eri näkökulmista tuotettua tietoa, koska hän ei pysty ymmärtämään toisen näkökulmaa riittävän syvästi. (Häkkinen & Arvaja 1999.)

Toinen ongelma voi olla ajankäyttö. Oppimisprosessi voi olla turhan hidas, koska tarvitaan jatkuvia merkitysneuvotteluja. Tämä voi turhauttaa niitä oppijoita, jotka haluaisivat päästä nopeasti lopputulokseen. Kollaboratiivisessa oppimisessa korostuukin ryhmädynamiikan merkitys, koska siinä pyritään yhdessä yhteiseen tulokseen. Onkin tärkeää yhdistää ryhmätyöskentelyä ja yksilötyöskentelyä sopivalla tavalla, jotta kaikki pystyisivät osallistumaan oppimistavoitteen saavuttamiseen. (Häkkinen &

Arvaja 1999.) Syrjäänvetäytyviä opiskelijoita voi olla vaikea vetää mukaan yhteiseen keskusteluun. Miten heidät saisi motivoitua esittämään kysymyksiä, pohtimaan ja etsimään perimmäisiä selityksiä? Lisäksi osa oppijoista ei ole ehkä sitoutunut yhteiseen tavoitteeseen riittävästi, joten ”vapaamatkustajien” ongelma on olemassa.

Myös oppijoiden tiedollinen ja taidollinen heterogeenisyys voi aiheuttaa ongelmia. Kaikki eivät välttämättä kykene osallistumaan syvälliseen teoreettiseen keskusteluun ja systemaattiseen tiedon rakenteluun. Siksi oppimisen ohjaamiseen ja yhteisen toiminnan monitorointiin täytyy panostaa.

## Suomen kielen sivusto

### Tavoitteet

Kuvaan tässä Tampereen yliopiston kielikeskuksen itseopiskeluportaaliin suunniteltua suomen kielen verkkomateriaalia. Materiaalin tuottavat kielikeskuksen suomen kielen opettajat. Tavoitteenamme on luoda itseopiskeluportaaliin eri alojen korkeakoulu- ja jatko-opiskelijoille soveltuva sivusto, josta saa tukea oman tekstin tuottamiseen muokkaus- ja viimeistelyvaiheessa ja jota voi käyttää myös kielenhuollon tietopankkina. Tämä sivusto toimisi myös useampien opettajien yhteisenä materiaalioppana, josta kukin voisi poimia omaan opetukseensa tarvitsemansa osiot.

Opiskelija voisi valita suomen kielen sivuston materiaaleista itseään eniten kiinnostavia ja hyödyttäviä kokonaisuuksia jonnekin kurssin oheismateriaaliksi, tai hän voisi jopa suorittaa koko kurssin verkossa. Opiskelijoiden lähtötasojen erot voidaan ottaa paremmin huomioon, jos heille on tarjolla useampia vaihtoehtoisia osioita. Osioista voisi valita omaa tasoaan parhaiten vas-

taavat. Eri vaikeustasoja voisi olla kolme: 1) kehittävä (yleiskielisten tekstien tuottaminen), 2) harjoittava (erikoisalojen tekstien lukeminen) ja 3) syventävä (erikoisalojen tekstien kirjoittaminen). Mukana voisi olla myös tieteen popularisointi. Materiaalia voisi valita myös oman alan mukaan. Aluksi materiaalia on tarkoitus laatia humanisteille, kasvatustieteilijöille ja yhteiskuntatieteilijöille ja vielä erillismateriaalia journalistiopiskelijoille.

Suomen kielen sivuston kohderyhmiä ovat Tampereen yliopiston opiskelijat esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen (aik. kirjallisen viestinnän) kurssilla ja tiedotusopin opiskelijat kielen- ja tekstinhuoltokurssilla. Virtuaalikielikeskushankkeen myötä voitaneen tehdä yhteistyötä myös muiden yliopistojen ja esimerkiksi Tampereen teknillisen yliopiston kanssa niin, että samaa materiaalia voisivat käyttää muutkin korkeakouluopiskelijat. Materiaali on tarkoitettu myös opinnäytetöiden tekijöille ja muille tutkijoille. Materiaalia voidaan käyttää sekä itseopiskelussa, etäopiskelussa että kontaktiopetuksen täydentäjänä ja lisäksi tietopankkina opiskelijoille ja materiaalipankkina opettajille. Verkkoympäristössä voi käydä keskustelua muiden oppijoiden kanssa ja tuottaa opiskelutekstejä yhdessä.

## Sisältö

Sivustoon kuuluu motivoiva osuus, jolla perustellaan, miksi kirjoittaja tarvitsee tietoa kirjoittamisesta, kielestä ja kielenhuollosta. Tällä osuudella opiskelija myös opastetaan tiedon lähteille linkittämällä sivustoon sopivia internet-osoitteita.

Suomen kielen sivuilla jaetaan tietoa ja tehdään erilaisia harjoituksia. Tietoa jaetaan dokumenttien ja oppimateriaalin (kielitieto ja harjoitukset) muodossa. Tätä osuutta voidaan käyttää myös itseopiskelussa. Sivustoa voisi käyttää myös kirjoittamisen kurssien tukena, jolloin siinä olisi edellisten lisäksi ennak-



kotehtäviä, ja lisäksi opiskelijat voisivat käyttää sivustoa omien tekstiensä jakamiseen muiden opiskelijoiden kanssa ja niistä keskustelemiseen. Kirjoittamisen kursseihin liittyvien tehtävien ja henkilökohtaiseen palautteen antamiseen käytetään myös sähköpostia (joko tavallista tai WebCT:n sähköpostitoimintoa) ja vertaispalautteen antamiseen ja ryhmätyön välineenä keskusteluryhmiä.

Mikäli tieteellisen kirjoittamisen kurssi saadaan integroitua aineopintoihin, olisi opinnäytetöiden tekemiseen liitettävissä kielipalautteen lisäksi myös sisällön ohjaajan palaute.

Sivusto koostuu alkuvaiheessa seuraavista osioista:

- kielitieto (lyhyet ohjeet ja linkkejä esim. CD- Perussanakirjaan ja Verkko-Kielikelloon), linkkeinä voidaan käyttää myös muiden korkeakoulujen ja vastaavien aineistoa, esimerkiksi Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen ja Tekniikan sanasto-keskuksen aineistoa ja Netti-Neuvosen aineistoa
- harjoituspankki, jossa on osittain automaattinen tarkistus
- selittävät sivut (harjoitusten ratkaisut ja lyhyet selitykset)
- interaktiivinen osa
- kielipelit ja kilpailut
- verkkokeskustelut esim. ryhmätyövälineenä ja tiedon lähteiden arvioinnissa
- henkilökohtainen palaute muilta ryhmäläisiltä ja opettajalta
- diagnostiset testit.

Jatkohankkeena, mahdollisesti yhteistyössä Kirjoittajan ABC-ajokorttihankkeen kanssa tai Tampereen teknillisen yliopiston kanssa kehitämme kirjoittamisen kurssia, johon sisältyisivät kielenhuollon lisäksi kirjoittamisen opetus ja opiskelijoiden omien tekstien arviointi ja käsittely ja verkkokeskustelut tekstien pohjalta. Kirjoittamisen kurssin lähtökohta on tekstilähtöinen lähestymistapa: opiskelijan tuottaman tekstin pohjalta lähestytään kielenhuollon eri osa-alueita. Osa-alueita voisi valita aloittain ja taitotasoittain. Aluksi materiaalia kerättäisiin lähinnä journalistien, humanistien, kasvatustieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden tarpeisiin. Kirjoittamisen osuuteen liitetään kontrastiivinen osuus, jossa vertaillaan suomen kielen kirjoittamisen konventioita englannin kielen käytäntöihin. Tässä osiossa tehdään yhteistyötä englannin opettajien kanssa, joten tämä hanke liittyy englannin opettajien verkko-opetushankkeisiin.

## Toteutus

Kirjoittamisen kursseilla on ainakin alkuvaiheessa sekä lähiopetusta että verkko-opetusta. Alun lähiopetusjaksolla opiskelijat jaetaan pienryhmiin ja huolehditaan siitä, että ryhmäytymisprosessi lähtee hyvin käyntiin. Ryhmäytymisvaiheen jälkeen suoritetaan orientaatiojakso verkossa, ja sitten lähi-, etä- ja verkko-opetus limittyvät toisiinsa niin, että koko kurssin ajan on esimerkiksi kirjoittamista tukevia verkkoharjoituksia. Lähiopetusta voisi olla esimerkiksi 10 tuntia kahden tunnin jaksoissa. Lähijaksojen välillä opiskelijat kirjoittavat tekstejä ja kommentoivat toistensa tuotoksia sekä tekevät harjoituksia verkossa. Lähi-tapaamisia voisi olla 2–3 viikon välein. Verkko-opetus voisi integroitua aineopintoihin ja niissä tuotettaviin teksteihin. Integrointi toimisi myös kielten välillä siten, että suomen kielen oikeinkirjoitussääntöjä voisi verrata englannin sääntöihin (esim.

yhdyssanat, lyhenteet, iso ja pieni alkukirjain). Kurssilla otetaan koko ajan huomioon ryhmän osuus oppimisessa. Verkkokurssissa toteutuu ajantasaisuuden vaatimus, koska tietoja voidaan päivittää jatkuvasti.

Kirjoittamisen kursseilla hyödynnetään ryhmää kaikissa opiskeluvaiheissa, mm. tekstin tuottamisessa, vertaispalautteen antajana ja opiskeluprosessin tukijana. Verkossa opiskelu on hyvin pitkälti itseohjattua ja kokemuksellista. Kieliopintoihin voidaan liittää autenttisia tekstejä ja tilanteita, jolloin opiskelumotivaatio lisääntyy. Verkko-opiskelun etuja ovat aika- ja paikkasidonnaisuudesta pääseminen ryhmien tai yksilöiden työskentelyssä, ajantasaisuus ja eri näkökulmien (kieliopinnot ja aineopinnot) yhdistämisen mahdollisuus. Opiskelija tottuu myös käyttämään nykyaikaista tietotekniikkaa melko monipuolisesti.

Arviointimenetelmät ja arvointikriteerit täytyy valita ennen kurssin aloittamista. Ne vaikuttavat siihen, miten opiskelijat opiskelunsa jäsentävät. (TieVie 2002.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto on suhteellista ja kontekstuaalista, joten sen määrällinen mittaaminen ei ole järkevää. Jokainen oppija oppii omalla tavallaan, ja hänen oppimiseensa vaikuttaa aina hänen oma kontekstinsa. Tuloksena on yksilöllinen lopputulos, joka kehittyy ja muuttuu edelleen oppimisen ja uusien kokemusten myötä. ([http://www.averko.cop.fi/verkkopeda/oppimistehtavat\\_ja\\_arviointi.htm](http://www.averko.cop.fi/verkkopeda/oppimistehtavat_ja_arviointi.htm).)

Arviointi on sosiaalinen ja yhteisöllinen prosessi, joka käsittelee muutosta ja toiminnan tavoitetta. Myös koulutusta [ja oppimista] tulisi arvioida prosessina, jossa eri osapuolet esittävät näkemyksensä ja arvointikriteerinsä koko oppimisprosessin ajan. (Ks. [http://www.averko.cop.fi/verkkopeda/oppimistehtavat\\_ja\\_arviointi.htm](http://www.averko.cop.fi/verkkopeda/oppimistehtavat_ja_arviointi.htm).)

Tampereen yliopiston kielikeskuksessa kehitellään yhteisiä arvointikriteerejä. Siellä toimii OOKI-ryhmä (Opi oppimaan

kieliä – opi ohjaamaan kielten oppimista), joka on pohdiskellut arviointia laajemminkin mm. seuraavalta pohjalta:

Oppimisen arvioinnissa on siirrytty:

- *kirjallisista tenteistä kurssitöihin,*
- *opettajajohtoisesta arvioinnista opiskelijajohtoiseen arviointiin (ulkoisesta arvioinnista itsearviointiin),*
- *määrällisestä arvioinnista laadulliseen arviointiin,*
- *implisiittisistä (julkilausumattomista) kriteereistä eksplisiittisiin (julkilausuttuihin) kriteereihin,*
- *kilpailusta yhteistyöhön,*
- *tuotoksen arvioinnista oppimisprosessin arviointiin,*
- *sisällön arvioinnista taitojen arviointiin,*
- *kurssiarvioinnista kokonaisuuksien (moduulien) arviointiin,*
- *epäsuorasta arvioinnista suoraan (luonnolliseen) arviointiin,*
- *keinotekoisesta arvioinnista autenttiseen (aitoon, luonnolliseen) arviointiin ja*
- *auktoriteettiarvioinnista sopimusarviointiin. (Brown ym. 1997 Tenhulan 2002 mukaan).*

Perinteisistä tenteistäkään ei verkkokurssilla tarvitse välttämättä luopua, mutta todennäköisesti muut, kokonaisuutta paremmin mittaavat arviointimenetelmät ovat parempia ja motivoivampia.

Esimerkiksi kirjallisen työn tekeminen ja toisten työn oppointi vaikuttavat kurssisuoritukseen. Myös oppimispäiväkirja tai portfolio voisi mitata paremmin oppimisprosessia.

## Yhteenveto

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisympäristöissä voidaan käyttää ”aitoja” ongelmia oppimistehtävinä ja siten opetus ja oppiminen saadaan liitettyiksi todelliseen elämään ja autenttisiin kielenkäyttötilanteisiin. Oppijan oma kognitiivinen prosessointi on tärkeää oppimisessa; oleellista on tieteellisen ajattelun kehittäminen eikä tiedon kerääminen. Kehittelemämme sivusto palvelisikin tietopankkina, joten kaikkea kielitietoa ei edes tarvitsisi muistaa tai osata. Oppijan oma tieteellinen ajattelu aktivoituu ryhmän sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisön kognitiivisten resurssien avulla. Verkko- ja etäopetusosioihin kuuluukin runsaasti vuorovaikutusta ryhmän kanssa.

Ryhmädynamiikan merkitys korostuu kollaboratiivisessa oppimisessa, koska siinä pyritään yhdessä yhteiseen tulokseen, esimerkiksi tekstin tuottamiseen yhdessä. Myös yhteisen tekstin kirjoittamisessa on tärkeää yhdistää ryhmätyöskentelyä ja yksilötyöskentelyä sopivalla tavalla, jotta kaikki tuntisivat osallistuvansa oppimistavoitteen saavuttamiseen. Todennäköisesti ujonkin ihmisen on helpompi osallistua keskusteluun verkossa, koska verkossa voi toimia jossain määrin ”kasvottomana”. Lisäksi epäonnistumisen pelko on pienempi, kun koko ryhmä jakaa vastuun tehtävän suorittamisesta. Ryhmässä täytyykin varmistua siitä, että kaikki ovat sitoutuneet yhteiseen tavoitteeseen, jotta ei tulisi ”vapaamatkustajien” ongelmaa, joka vaikuttaa haitallisesti ryhmähenkeen ja heikentää oppimistuloksia.

Konstruktivismin periaatteella koostettu verkkokurssi antaa opiskelijan navigoida vapaasti kurssin eri osissa. Opiskelija voi

ensin tutustua teoriaan ja tehdä sitten harjoitustehtäviä tai edetä päinvastaisessa järjestyksessä. Lisäksi tehtävistä on tarjolla useita erilaisia vaihtoehtoja. Näin otamme huomioon eri oppimistyyliä. Oppija voi tehdä verkossa monenlaisia asioita: lukea, kirjoittaa ja suunnitella, ja tällöin myös oppiminen on tehokasta, koska oppija luo assosiaatioita, päättelee ja yhdistelee ja jäsentelee uudelleen aikaisempia tietoja. Verkko-oppimisympäristössä voidaan jakaa kognitiivista taakkaa toisten oppijoiden ja teknologian kanssa jaettujen työpöytien ja erilaisten kommunikaatiovälineiden avulla. Oppijoiden ajattelu tulee näkyväksi verkossa, koska kaikki puheenvuorot ja niiden kommentit jäävät muistiin.

Verkko mahdollistaa eri paikkakunnilla olevien oppijoiden toimimisen samassa ryhmässä, joten se vapauttaa jossain määrin paikkasidonnaisuudesta. Tosin verkkokurssillakin tarvitaan joi-takin lähitapaamisia: ainakin kurssin alussa ryhmäytymisen mahdollistamiseksi ja kurssin lopussa ryhmän purkamiseksi. Myös mahdollisia ongelmatilanteita voi olla helpompi käsitellä lähitapaamisissa kuin verkon välityksellä. Verkon käyttöön tuo paikkasidonnaisuutta sekin, että verkkoon pääsemiseen tarvitaan tietokone ja modeemi, eli vähintään sähkö- ja puhelinverkko. Nykyisin kyllä kehitellään myös mobiililaitteita ja niihin sopivia verkkokursseja (m-learning).

Oppimisen arviointi verkossa ei voi olla vain opettajälähtöistä, vaan oppimista ja oppimisprosessia voi mitata paremmin itsearviointin ja vertaisarviointin avulla. Olisi tärkeämpää mitata oppimisen laatua eikä määrää. Arviointikriteerien pitäisi olla julkilausuttuja, jotta jokainen tietäisi, millä perusteella häntä arvotaan. Oppijoita voidaan arvioida myös ryhmänä, mikäli oppimistehtäviä tehdään kollaboratiivisesti. Vertaisarviointia voi käyttää esimerkiksi kirjallisten töiden arvioinnissa. Opin- näytetyön voisivat arvioida työn ohjaaja, suomen kielen asian- tuntija ja opiskelijatoveri yhdessä. Lisäksi verkossa on mahdol-

lista opponoida toisten töitä ja oppia samalla kiinnittämään huomiota myös oman tekstin kieli- ja tyyliseikkoihin. Itsearviointin menetelminä voidaan käyttää oppimispäiväkirjaa (joko avointa tai strukturoitua), portfolioa, kyselylomaketta tai itse laadittua muodollista koetta ja sen arviointia. Verkko-opiskelun lopussa voidaan koota verkkopohjainen palautelomake, verkko-tehtävien vastaukset ja muut opiskelijan tuotokset sekä vertaispalaute ja koostaa niistä loppuarviontiakooste oppijalle.

Verkko sopii hyvin kirjoittamisen opetukseen, koska kirjoittamaan oppii parhaiten kirjoittamalla. Verkossa korostuu kirjoitustaidon merkitys, koska myös keskustelut käydään kirjoittamalla. Verkossa on mahdollista myös käyttää ryhmää kirjoittamisprosessin tukena vertaispalautteen antajana ja ryhmässä tapahtuvan kirjoittamisen muodossa. Verkko luo opiskeluun vapausasteita ja mahdollistaa monialaisen yhteistyön ryhmissä.

### *Lähteet*

- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning?. Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. (pp.1-19). Oxford: Elsevier. Saatavilla pdf-muodossa osoitteessa <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>
- Dillenbourg, P. 2000. Virtual Learning Environments. EUN Conference 2000: "Learning in the New Millennium: Building New Education Strategies for Schools". Workshop on Virtual Learning Environments. Saatavilla pdf-muodossa osoitteessa <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>
- Helenius, J. 2003. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press.

- Hiidenmaa, P. 2001. Paperista tietoa. Teoksessa Charles & Hiidenmaa (toim.) Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta. AFinLAN vuosikirja nro 59/2001. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY.
- Koli, H. & Silander, P. 2002. Verkko-oppimisen ohjaus. [http://tievie.oulu.fi/koulutusresurssit/kalvot/2002/turku/koli\\_silander/kalvot3/ppframe.htm](http://tievie.oulu.fi/koulutusresurssit/kalvot/2002/turku/koli_silander/kalvot3/ppframe.htm)
- Laihanen, E. 2000. Esitelmä AFinLAN syyssymposiumissa Helsingissä.
- Laurinen, L. & Tynjälä, P. 2001. Kollaboratiiviset kirjoitustehtävät tekstistä oppimisen apuna. Teoksessa Charles & Hiidenmaa (toim.) Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta. AFinLAN vuosikirja nro 59/2001. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä 2001.
- Pesonen, M. 2002. Suullinen tiedonanto kirjoittamisen opettajien koostumisessa keväällä 2002 Tampereella.
- Tella, S. 2001. Verkko-opetuksen lähtökohtia ja perusteita. Teoksessa Tella–Nurminen–Oksanen–Vahtivuori (toim.) Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä. *Studia Paedagogica* 25. Helsinki.
- Tenhula, T. 2002. Arviointitapa vaikuttaa opiskelutyyliin. <http://tievie.oulu.fi/tieviekoulutus/arviointiverkkojakso2002/artikkelit/paakirjoitus.htm>  
[http://www.averko.cop.fi/verkkopeda/oppimistehtavat\\_ja\\_arviointi.htm](http://www.averko.cop.fi/verkkopeda/oppimistehtavat_ja_arviointi.htm)  
<http://www.wedu.oulu.fi/okl/lo/kt2/oppymp.htm>  
<http://virtuaali.tkk.fi/tievie/tievie2002/materiaali/suunnittelu.htm#vaiheet>



## IV OSA

### TUTKIMISEN OPPIMINEN



## TEKEMÄLLÄ JA TUTKIMALLA OPPIMINEN

Tieteellinen työ ja tutkiminen on yhtä aikaa sekä luovaa että kurinalaista. Oppiakseen tieteellisen työskentelytavan opiskelijan olisi opittava noudattamaan tunnontarkasti tieteellisyyttä, epäilemään kaikkea ja suhtautumaan käyttämiinsä menetelmiin kriittisesti. Kielitieteessä tämä ambivalenssi konkretisoituu erityisesti aineistonkeruun ja aineiston käsittelytaitojen opinnoissa. Esimerkiksi puhutun aineiston litterointi eli sen saattaminen kirjoitettuun muotoon on taito, jonka oppiminen vaatii kurinalaisuutta ja tarkkaa ohjeiden noudattamista. Toisaalta litterointi on kuitenkin osa luovaa tutkimusprosessia.

Eräs Tampereen yliopiston suomen kielen opetussuunnitelman ongelmakohta on ollut harjoitustyö, joka on sisältänyt nimienomaan menetelmätaitojen harjoittelua. Kyseinen opintojakso on osoittautunut ongelmalliseksi. Se on jäänyt irralliseksi suhteessa muihin opintoihin, ja opiskelijat ovat motivoituneet siihen huonosti. Olen ollut mukana pohtimassa opintojakson kehittämistä ja tämän kehittämistyön aikana olen pyrkinyt etsimään sellaisia käsitteitä, joiden välityksellä ongelmaa voisi lähes-

tyä. Olen päättänyt tarkastelemaan asiaa tutkivan oppimisen ja tekemällä oppimisen välisen suhteen näkökulmasta.

Kuvailen artikkelissani, mitä tutkiva oppiminen ja tekemällä oppiminen voisivat opetuksessa merkitä. Sen jälkeen arvioin menetelmäopetuksen kehittämistä suomen kielen opetuksessa. Lopuksi esitän joitakin yleisiä näkökantoja, jotka pitäisi ottaa huomioon opetussuunnitelmassa, jotta se tukisi tutkivaa oppimista.

## Tutkiminen, tekeminen, oppiminen

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 205–206) katsovat, että tutkiva oppiminen ja tekemällä oppiminen eroavat selkeästi toisistaan. Heidän mukaansa tekemällä oppimisessa pyritään mekaaniseen toistamiseen, tutkivassa oppimisessa taas käsitteelliseen ymmärtämiseen. Samantyyppinen eronteko näkyy myös Olsonin ja Brunerin (1996, 24) ajattelussa. He ovat esittäneet neljä kulttuurista oppimisen mallia, joissa oppija ajatellaan joko *tekijänä*, *tietäjänä*, *ajattelijana* tai *asiantuntijana*. Näistä viimeinen vastaa läheisimmin tutkivan oppimisen mallia, ensimmäinen taas tekemällä oppimista. Kun oppija nähdään tekijänä, nähdään opettajan toiminta demonstraationa ja oppijan toiminta imitoimisena. Kun taas oppija nähdään asiantuntijana, on hänen roolinsa itse rakentaa tietoa. Opettaja on tällöin tämän tiedonrakentelun ohjaaja.

Sekä Hakkarainen ym. että Olson ja Bruner näkevät tekijyyden ja asiantuntijuuden olevan oppijan rooleina hyvin kaukana toisistaan. Toisaalta ne näyttävät joissakin suhteissa olevan lähellä toisiaan. Molemmissa korostetaan oppijan käytännöllistä toimintaa, toisin kuin jos oppija nähdään vain tietäjänä tai ajattelijana. Tekijyys ja tekemällä oppiminen sekä asiantuntijuus ja tutkiva oppiminen ovat siis yhtäaikaan sekä lähellä toisiaan että kaukana toisistaan. Pyrin seuraavassa elaboroimaan tuota suh-

detta. Suhteen selventämiseen etsin aineksia kahdesta suunnasta: tarkastelen ensin lyhyesti konstruktivistista oppimiskäsitystä ja sitten oppimisen situaatioteoriaa.

## Konstruktivismi ja oppimisen tilannesidonnaisuus

Konstruktivistisen oppimisprosessin teoriaa on esitelty tässä kirjassa toisaalla (Helenius ym.), joten tuon esiin vain joitakin asioita, jotka ovat käsiteltävän asian kannalta tärkeitä. Olennaista on, että konstruktivismi nostaa oppimisprosessin opittavat *sisällöt* tärkeimmäksi asiaksi. Myös opettajan roolin on muututtava: tiedon jakamista tärkeämmäksi tehtäväksi tulee oppimisprosessin ohjaaminen. (Tynjälä 1999, 61.)

Tiedon rakentamisen prosesseja opitaan parhaiten, kun oppiminen on ongelma-keskeistä. Ei siis pyritä oppimaan irrallisia faktoja vaan ratkaistaan aitoja ongelmia, jotka kytketään oppijoiden aikaisempaan tietoon ja kokemuksiin. Faktojakin kyllä opetetaan, mutta niiden on oltava mielekkäässä yhteydessä ratkaistaviin ongelmiin ja ongelmanratkaisuprosesseihin. (Tynjälä 1999, 63.) Ongelmanratkaisua voi käsitteellistää Kolbin syklin avulla. Sen mukaan oppimisessa on kyse kokemuksen muokautumisesta; siinä siirrytään konkreettisesta kokemuksesta reflektiivisen havainnoinnin, abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen toiminnan kautta uudelleenlaiseen kokemukseen. (Kolb 1984, 42.) Abstraktin käsitteellisen ajattelun ja käytännön toiminnan pitää siis olla osana samaa ongelmanratkaisuprosessia.

Lave ja Wenger (1991; ks. myös Lave 1996) ovat pohtineet oppimisen tilannesidonnaisuutta. He käyttävät oppimisesta termiä ”*oikeutettu rajallinen osallistuminen*” (legitimate peripheral participation). Heidän mielestään oppiminen on aina siirtymä oikeutetusta rajallisesta osallistumisesta kohti täyttä osallistumista. Tätä oppimisprosessia he kuvaavat monenlaisissa oppimistilanteissa: he ovat tutkineet muun muassa lapsenpäästäjäksi

oppimista Meksikon maya-intiaanien keskuudessa, liberalistien räätälien oppia ja toipuvaksi alkoholistiksi oppimista AA-kerhossa. Kyseessä ovat kognitiivisen mallioppimisen käytänteet (*apprenticeship*).

Lave ja Wenger eivät esitä teoriaansa pedagogiseksi malliksi, mutta siinä on joitakin piirteitä, jotka ovat nähdäkseni äärimmäisen tärkeitä tutkivan oppimisen kannalta. Ensinnäkin oppimisen paikkana on toimintayhteisö, johon oppija osallistuu. Toimintayhteisö koostuu suhteista henkilöiden, toimintojen ja maailman välillä, ja oppiminen tapahtuu osallistumalla näihin toimintoihin ja kasvamalla tähän suhdeverkostoon. (Lave & Wenger 1991, 94–100.) Myös itse toimintayhteisö on dynaaminen, se muuttuu toimijasukupolvien vaihtuessa (Lave & Wenger 1991, 113–117).

Toimintayhteisöissäkin voi oppia hyvin tai huonosti. Hyvän oppimisen perustaksi Lave ja Wenger (1991, 100–105) nostavat oppijan pääsyn (access) toimintayhteisön toimintaan ja toimintojen läpinäkyvyyden oppijalle. Tästä käy esimerkiksi räätälinoppi (mt., 69–72). Oppija saa aluksi tehtäväkseen hyvin pieniä tehtäviä, pääpaino on mestarin työn seuraamisessa. Olenasta on ensinnäkin se, että hänellä on mahdollisuus seurata koko työprosessia ja toiseksi se, että alkuvaiheen pienet työtehtävät ovat sellaisia, että ne mahdollistavat koko työprosessin logiikan ymmärtämisen. Aluksi hän työskentelee lähes valmiiden asujen kanssa, esimerkiksi ompelee nappeja, jolloin hän voi havainnoida asujen kokonaisuutta. Seuraavaksi hänelle annetaan tehtäväksi vaatteiden ompeleminen, jolloin hän voi tutustua vaatevalmistuksen logiikkaan. Räätälintyö kokonaisuudessaan tehdään siis hänelle läpinäkyväksi alusta asti.

Huonosta esimerkistä käy taas amerikkalaisten lihanleikkaajien työssä oppiminen (mt., 76–79). Siellä oppijoita käytetään lähinnä halpatyövoimana. Oppijat erikoistuvat yksinkertaisiin helposti toistettaviin töihin, eikä heille anneta mahdolli-

suutta havainnoida ammatillista toimintaa kokonaisuudessaan. Oppiminen redusoituu imitoimiseksi.

Tutkivan oppimisen kannalta olennaiseksi asiaksi nousee kasvaminen toimintayhteisön jäseneksi. Oppiminen on siis kulttuurista toimintaa. Edeltävästä pohdiskelusta nousee kaksi näkökohtaa, jotka ovat tutkivan oppimisen keskiössä: ongelma-keskeisyys ja toimintayhteisöön kasvaminen. Seuraavaksi tarkastelen niitä erityisesti tieteelliseen työhön soveltuvan tutkivan oppimisen kannalta.

### Ongelmanratkaisu ja asiantuntijuuden kehittyminen

Parhaimmillaan tutkiva oppiminen perustuu ongelmien asettamiseen (ks. Hakkarainen ym. 1999, 207–222). Tieteelliseen työhön sisältyy erilaisia taitoja ja faktatietoa, mutta pohjimmiltaan tieteellisyys on ongelmien asettamista ja niiden ratkaisemista. Taidot ja faktat ovat hyödyttömiä, jos ne eivät kytkeydy ymmärrettävällä tavalla ratkaistaviin ongelmiin. Todellista oppimista ei myöskään tapahdu, jos oppiminen ei kohdistu ongelmanratkaisun prosesseihin. Viime kädessä lopputulos on vähemmän tärkeä kuin prosessi. Opettajan pitäisi olla ensisijaisesti tämän prosessin ohjaaja. Ongelmien pitäisi olla käsitteellisiä ongelmia, joiden ratkaisemiseksi pyritään vastaamaan miksi- ja miten-kysymyksiin.

Toimintayhteisöön kasvaminen tarkoittaa sitä, että asiantuntijuus on jaettua alusta asti (ks. Hakkarainen ym. 1999, 143). Opiskelijalla pitäisi alusta asti olla oikeutus rajalliseen osallistumiseen asiantuntijayhteisöön. Rajallisuus tarkoittaa sitä, että opiskelija ei aluksi osaa kovin paljon, mutta hän kuitenkin osallistuu siten, että osallistumisen aste lisääntyy kaiken aikaa. Aluksi hän tekee pieniä suorituksia, mutta hänellä pitäisi olla jatkuvasti pääsy niihin käytänteisiin, joita yhteisössä noudatetaan, ja

joiden pitäisi olla läpinäkyviä. Muuten hänen on vaikea motivoitua vaatimattomiin tehtäviin.

Tutkiva oppiminen ja tekemällä oppiminen eivät viime kädessä ole toistensa vastakohtia. Pikemminkin on niin, että tekemällä oppiminen on osa tutkivaa oppimista. Tämä avaa näkökulman seuraavaan lukuun, jossa käsittelen esimerkinomaisesti Tampereen yliopiston suomen kielen menetelmäopetuksen kehittämistä. Kehitystyön keskiössä oli opetussuunnitelman kohta A8, joka on nimeltään harjoitustyö. Siihen kuuluvat kenttämetodiikan kurssi (1 ov), joka sisältää luentoja ja pieniä harjoituksia, sekä varsinainen harjoitustyö (2 ov). Opintojakson tarkoituksena on oppia kenttämenetelmiä, tarkemmin sanoen kenttäaineistojen kuten haastattelujen ja sanastojen keruuta ja käsitteilyä. Aluksi esittelen laajemminkin suomen kielen opetussuunnitelmaa ja asetan harjoitustyön näin osaksi koko opetussuunnitelmaa.

## Menetelmäopetuksen ja harjoitustyön kehittäminen

Suomen kielen opetussuunnitelmassa 2000–2002 opinnot oli jaettu osioihin, joista tärkeimmät olivat a) kielen rakenne, b) kielen käyttö ja c) tutkimus. Lisäksi oli joitakin kirjatenttejä ja erikoistumisopintoja, joita ei ollut sijoitettu mihinkään edellä mainituista osioista. Perusopinnoissa ei ollut lainkaan tutkimukseen liittyviä opintoja. Aineopinnoissa niitä oli sen sijaan 13 ov (sivuaineopiskelijoille 8 ov). Kokonaisuuteen sisältyivät fennistiikan historia ja nykysuuntaukset (A6, 1 ov), tieteellinen kirjoittaminen (A7, 1 ov), harjoitustyö (A8, 3 ov) proseminaari (A9, 3 ov), praktikum (A10, 2 ov, vain pääaineopiskelijoille) sekä erikoistumisopintoja (A11, 3 ov, vain pääaineopiskelijoille). Kokonaisuuteen sisältyi siis sekä tieteen historiaan tutustumista



että käytännön harjoittelua tieteellisessä kirjoittamisessa, aineistojen keräämisessä ja analysoimisessa. Lisäksi tehtiin pienimuotoisia omia tutkimuksia proseminaarissa ja praktikumeissa. Syventävissä opinnoissa tutkimusopintoja oli tutkielmaseminaari (S2, 5 ov), johon kuuluivat johdatuskurssi ja varsinainen tutkielmaseminaari, sekä tutkielma (S3, 20 ov).

Tutkimukseen ja menetelmäopetukseen liittyvät opinnot ovat pääosin varsin samanlaisia kuin useimmissa muissakin oppiaineissa. Kuitenkin suomen kielelle ominainen jakso on nimennomaan harjoitustyö, joka jossakin muodossa on kuulunut useimpien yliopistojen suomen kielen opetussuunnitelmaan. Jakson merkitys tulee ymmärrettäväksi tieteenalan historian kautta, josta hieman seuraavassa.

## Harjoitustyön ja vähän oppiaineenkin historiaa

Suomen kielen tutkimus on vanhastaan ollut hyvin aineistokeskeinen tieteenala. Tutkimus on perustunut laajoihin murreaineistoihin, lähinnä nauhoituksiin sekä murren- ja nimistökoelmiin (ks. Nuolijärvi 1988). Tästä syystä suomen kielen opetuksessa on pidetty tärkeänä aineistonkeruutaitojen oppimista. Opiskelijoiden työpanosta on myös käytetty hyväksi laajojen kokoelmien kartuttamisessa.

Harjoitustyöt on vanhastaan usein suoritettu niin sanottujen kenttäretkien avulla. Opiskelijat on viety johonkin pitäjään, josta ei vielä ole tarpeeksi aineistoa, ja he ovat kiertäneet keräämässä aineistoa, murren- ja nimistöä tai murrenauhoituksia. Aineistokokoelmia on kartutettu ja opiskelijat ovat saaneet harjoitusta aineiston keräämisessä ja käsittelyssä. Useimmat tutkielmat ovat liittyneet tavalla tai toisella murteisiin, eli opitut taidot olivat ainakin siinä mielessä käyttökelpoisia.

Sittemmin tieteenala on muuttunut, ja samalla myös aineistojen rooli on muuttunut. Ensinnäkin kielen tutkimus on muut-

tunut teoreettisemmaksi, jolloin myös erilaiset aineistot kytkeytyvät erilaisiin teoreettisiin perinteisiin. Toiseksi tieteenala on laajentunut. Murteentutkimus kattaa enää vain pienen osan suomen kielen tutkimuksesta. Pro gradu -tutkielmien aiheet heijastelevat tieteenalan yleisempää kehitystä; niissäkin murreaiheiden osuus on ratkaisevasti vähentynyt. Erityisesti semantiikan ja erilaisten pragmatiikan suuntausten kuten diskurssianalyysin, tekstintutkimuksen ja keskusteluntutkimuksen suosio on kasvanut voimakkaasti. Myös murteentutkimus on muuttunut; kun aikaisemmin tehtiin lähinnä äännehistorioita, nykyisin tehdään esimerkiksi sosiolingvistiikkaa ja kieliopillistumistutkimusta. Uudenlaiset tutkimussuuntaukset vaativat myös uudenlaisia aineistoja. Suomen kielen tutkimus on edelleenkin aineistopohjaista, mutta se perustuu hyvin monenlaisiin aineistoihin. Murren- ja nimikokoelmien ja murrenauhoitusten lisäksi tarvitaan sosiolingvistisiä haastatteluja, keskustelu- ja tilannenauhoituksia, korpuksia, tekstiaineistoja ja niin edelleen.

Tieteenalan kehitys on johtanut siihen, että harjoitustyö on poistettu useiden yliopistojen opintovaatimuksista: aineiston keräämistä ja käsittelyä opetellaan lähinnä erilaisten seminaarien ja praktikumien yhteydessä. Harjoitustyö oli vuonna 2001 pakollisena opintojaksona Tampereen lisäksi enää Joensuun yliopistossa. Vapaaehtoisena opintojaksona se oli Oulun yliopistossa. Tampereellakin sitä on pyritty kehittämään. Kenttämetodiikan kurssilla käsiteltiin erilaisia aineistoja ja pyrittiin liittämään niitä erilaisiin teoriaperinteisiin; lisäksi tehtiin joitakin pieniä harjoituksia. Harjoitustyökin oli mahdollista tehdä melko monelta alalta. Käytännössä laitokseen oli kuitenkin muotoutunut sellainen perinne, että harjoitustöitä oli kahdenlaisia.

Ensimmäinen vaihtoehto oli haastattelunauhoituksen tekeminen ja sen litterointi. Tämä oli vanhan murrenauhoituksen perillinen, mutta opiskelijoiden ei enää ollut pakko tehdä murrenauhoitusta. He saattoivat haastatella periaatteessa ketä tahan-

sa. Toinen vaihtoehto oli sanaston kerääminen. Tämä taas oli murre sanojen keruun perillinen. Tässäkään yhteydessä ei kuitenkaan enää tarvinnut kerätä murre sanoja, vaan paremminkin suositeltiin erilaisten ammatti- ja harrastesanastojen keräämistä. Näitä myös kerättiin. Muunlaisia harjoitustöitä tehtiin hyvin vähän. Tämä johtunee eräänlaisesta julkilausumattomasta perinteestä. Opiskelijat olivat oppineet siihen, että nämä kaksi vaihtoehtoa olivat harjoitustyöt ja kanoniset muodot. Toisaalta kenttämetsäoppimisen kurssilla myös annettiin tarkimmat ohjeet juuri näiden töiden tekemiseen.

Pohdin seuraavassa vanhan opetussuunnitelman kohdan A8 ongelmia. Kuten edellä mainitsin, kohtaan kuuluivat kenttämetsäoppimisen kurssi (1 ov) ja varsinainen harjoitustyö (2 ov). Tar kastelen kyseisiä ongelmia suhteessa koko opetussuunnitelmaan ja erityisesti suhteessa tutkivan oppimisen ja tekemällä oppimisen problematiikkaan.

## Ongelmia ja niiden syitä

Kenttämetsäoppimisen ja harjoitustyön ongelmia tuottivat nähdäkseeni seuraavat tekijät:

- A) *Töiden venyminen.* Kokemus osoitti, että vaikka kenttämetsäoppimisen kurssi suoritettiin yleensä melko aikaisessa vaiheessa, harjoitustyön tekeminen tahtoi jäädä aivan opiskelujen loppuvaiheeseen. Moni palautti harjoitustyön vasta graduun jälkeen. Tällöin se ei ollut minkäänlaisessa mielekkäässä yhteydessä muihin opintoihin, eikä se niveltynyt osaksi opiskelijoiden henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Se oli erillään sekä kenttämetsäoppimisen kurssista että seminaari- ja pro gradu -töistä.

*B) Kenttämetsämetodiikan kurssin ja harjoitustöiden aiheiden suppeus.*

Vaikka kenttämetsämetodiikan kurssia ja harjoitustyötä oli kehitetty, ne eivät edelleenkään kattaneet kuin pienen osan tieteenalan kentästä. Ensinnäkin kenttämetsämetodiikan kursseilla keskityttiin vain kenttäaineistojen keruuseen, jolloin esimerkiksi kirjalliset aineistot puuttuivat täysin. Käytännössä näyttää kuitenkin siltä, että suuressa osassa pro gradu -töistä käytetään kirjoitetun kielen aineistoja. Kenttäaineistoistakin harjoitustöinä tehtiin lähinnä vanhan perinteen mukaisia haastatteluita ja sanastotöitä.

*C) Harjoitustyön irrallisuus.* Harjoitustyöt jäivät opiskelijoiden opinnoissa varsin irralliseksi työksi, mikä liittyy kahteen edellä mainittuun ongelmaan. Koska harjoitustöiden ala oli suppea ja koska niiden tekeminen venyi, ei niissä kerättyjä aineistoja juuri koskaan käytetty muissa töissä, eivätkä niissä opitut taidot olleet useinkaan tarpeellisia muussa opiskelussa.

Edellä kuvatun perusteella näyttää siltä, että harjoitustyö oli monella tavalla ongelmallinen tutkivan oppimisen kannalta. Useimpien opiskelijoiden kohdalla harjoitustyö ei niveltynyt osaksi aitoja ongelmanratkaisuprosesseja. Opittiin kyllä (paremmin tai huonommin) jokin tutkimuksen tekoon liittyvä taito, mutta ei opittu, mitä sillä tutkimuksessa tehdään. Ei opittu sen yhteyttä abstraktiin käsitteelliseen ajatteluun. Työn tekeminen ei myöskään edesauttanut asiantuntijakäytänteisiin kasvamista. Opiskelijat opiskelivat vain yhtä pientä tutkijantyön lohkoa, mutta koska kerättyjä aineistoja ei useimmiten myöhemmin käytetty mihinkään, ei opittu yleensä niveltynyt osaksi asiantuntijakäytänteitä; tutkimusprosessin logiikka kokonaisuudessaan ei tullut opiskelijoille tarpeeksi hyvin läpinäkyväksi. Opiskelijalla ei myöskään laajemmin ollut pääsyä asiantuntijakäytänteiden verkostoon.

## Opetussuunnitelman kehittäminen

Lukuvuonna 2001–2002 uudistettiin opetussuunnitelmaa. Olin mukana opetussuunnitelmatyöryhmässä. Keskityin työryhmässä erityisesti menetelmäopetuksen ja harjoitustyön ongelmiin. Tein asiasta muistion, jonka jaoin työryhmän jäsenille, ja jossa esitin kaksi vaihtoehtoista mallia menetelmäopetuksen kehittämiseksi: 1) Kenttämätodologiaa ja harjoitustyötä kehitetään vanhalta pohjalta niin, että kenttämetsästä tehdään monipuolisempi kurssi ja harjoitustyöstä ohjatumpi niin, että työt valmistuvat ajoissa. 2) Aineistonkeruu liitetään praktikumeihin, joissa se voi olla kiinteässä yhteydessä itse tutkimuksen tekemiseen, mihin myös liittyisi kenttämetsäkurssin monipuolistaminen. Lisäksi pohdin myös sitä mahdollisuutta, että harjoitustyö tulisi sivuaineopiskelijoille vapaaehtoiseksi. Näytti nimittäin siltä, että erityisesti sivuaineopiskelijoilla harjoitustyö jäi roikkumaan.

Ratkaisuksi tuli näiden kahden vaihtoehdon välimuoto. Kenttämetsäkurssiin yhdistettiin aineksia vanhasta tieteellisen kirjoittamisen kurssista ja siitä tehtiin menetelmä- ja tiedonhankintakurssi (A4, 1 ov). Se on lähinnä luentokurssi, jossa käydään läpi tieteellisen tutkimuksen perusteita, tieteellistä kirjoittamista ja kielitieteen tärkeimpiä metodeja. Suoritustapana ainakin ensimmäisellä kurssilla oli luentopäiväkirja. Harjoitustyötä ei poistettu, mutta sen nimeksi tuli menetelmäharjoitukset. Siinä ei enää tehdä yhtä isoa aineistonkeruutyötä vaan useita pienempiä, opitaan siis monenlaista työtä, jotka tehdään ohjatusti yhden lukukauden aikana. Näin ollen suuri osa kenttämetsäkurssilla aikaisemmin tehdyistä harjoituksista siirtyi menetelmäharjoituksiin. Proseminaarin ja praktikumin tilalle luotiin uudenlainen praktikum, jonka laajuudeksi tuli neljä opintoviikkoa. Opintoviikkomäärä mahdollistaa sen, että laa-

jemmat aineistonkeruutyöt voidaan liittää osaksi praktikumia, jolloin ne liittyvät opiskelijan omaan tutkimuskokeiluun.

## Arviointia

Tällä hetkellä uutta opetussuunnitelmaa sovelletaan ensimmäistä kertaa käytäntöön, joten sen arvioiminen on vain alustavaa. Esimerkiksi opiskelijapalautetta on ainoastaan menetelmä- ja tiedonhankintakurssista, eikä sen perusteella voi vielä arvioida koko prosessia. Menetelmäharjoitukset tehdään ohjatulla menetelmäharjoituskurssilla, jolloin ne eivät jää roikkumaan hamaan tulevaisuuteen yhtä helposti kuin harjoitustyö aikaisemmin. Menetelmä- ja tiedonhankintakurssi on laajentunut. Siellä käsitellään tutkimusprosessia laajemmin kuin vanhalla kenttämetsäkurssilla. Menetelmäharjoituksissa on tarkoitus kokeilla erilaisia menetelmiä, joten sielläkään harjoitusten kirjo ei jää niin suppeaksi kuin vanhassa harjoitustyössä. Näin ollen opittavien menetelmien kirjo laajenee vastaamaan paremmin nykylingvistiikan haasteita.

Nähdäkseni uusi opetussuunnitelma on menetelmäopetuksen suhteen monessa suhteessa parempi kuin edellinen, mutta jättää toisaalta joitakin perusongelmia ratkaisematta. Ongelmana on edelleenkin se, että menetelmäopetuksen eri osat ovat liian irrallaan toisistaan. Menetelmä- ja tiedonhankintakurssi, menetelmäharjoitukset ja praktikum ovat erillisiä kursseja, eikä niiden välille välttämättä synny luontevaa yhteyttä. Tämä yhteys olisi mahdollista luoda siten, että menetelmäopetus kytkettäisiin alusta asti ongelmanratkaisuprosesseihin. Olisi järkevää, että opiskelijoilla olisi alusta asti tutkivaa oppimista vaativa oppimistehtävä, jonka avuksi luennot ja harjoitukset niveltäisivät (vrt. Ruoho tässä teoksessa). Tällöin tekeminen niveltäisi osaksi tutkimista.

## Tutkiminen, tekeminen ja opetussuunnitelma

Kuten alussa esitin, tieteelliseen työhön kuuluu paljon ”taito-komponentteja”, joiden oppiminen vaatii varsin rutiininomais-takin oppimista. On opittava, miten asiat yleensä tehdään, en-nen kuin voi kyseenalaistaa totunnaiset tavat. Mutta tutkivan oppimisen kannalta on tärkeää, että tutkimustaidot nivELYVÄT osaksi todellisia ongelmanratkaisuprosesseja, että opiskelijalla on pääsy tutkimusprosessiin kokonaisuudessaan ja että hän näin ollen voi nähdä rutiininomaisenkin työn suhteen koko tutki-musprosessiin.

Esimerkiksi oppiessaan litteroimaan opiskelijalla pitäisi olla käsitys siitä, mihin litteraatiota käytetään ja miksi se on tehtävä tietyllä tavalla. Tällöin hän vähitellen oppisi myös sen, että litte-rointi ja aineiston analyysi ovat tiukasti toisiinsa kietoutuneita työn vaiheita, jotka vaikuttavat toisiinsa. Litteroimisen pitäisi siis olla osa tutkimusprosessia, ei erillinen työ. Olennaista on se, että opiskelija oppii tutkimaan, ei se että hän oppii vain litteroi-maan.

Menetelmäopetuksen ja tutkivan oppimisen asemaa ope-tussuunnitelmassa on syytä tarkastella yleisemminkin. Tämä on erityisen tärkeää nyt, kun ollaan siirtymässä kaksipor-taiseen tut-kintoon ja mietitään, mitä kandidaatin ja mitä maisterin on osattava. Otan tässäkin esimerkiksi suomen kielen nykyisen opetussuunnitelman, jossa tavoitteet on muotoiltu seuraavasti:

*”Suomen kielen opiskelun tavoitteena on perehdyttää opiskelijat tieteellisiin käsityksiin kielen rakenteesta ja tehtävistä sekä kielen historiasta, antaa pohja suomen kielen tieteelliselle tutkimukselle sekä harjaannuttaa käyttämään suomen kieltä täsmällisesti ja su-juvasti.”*

Vanhastaan opetussuunnitelmat ovat olleet oppiaine- ja opettajakeskeisiä, mutta 1990-luvulta alkaen on alettu korostaa oppijakeskeistä opetussuunnitelmaa. Siinä on korostettu oppijan ongelmista lähtemistä, oppijan itsensä kehittämistä ja yhteistä suunnittelua. Tarkoituksena on mahdollistaa opiskelijan itseohjattu oppiminen (Kauppi 1992, 76–79). Ajattelu sopii yhteen konstrukttiivisen oppimiskäsityksen kanssa, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedonrakentajana. Toisaalta oppijakeskeistä lähestymistapaa on kritisoitukin voimakkaasti (mt., 92–94). Joissakin malleissa on keskitytty liikaa yksilöön ja yksilön tarpeisiin, ja tällöin on päädytty ajattelemaan, että opiskelijoiden viihtyminen olisi jotenkin itseisarvoista. Silloin unohdetaan, ettei oppiminen ole välttämättä helppoa. Helposti myös ajaudutaan *kaikki käy* periaatteeseen, jossa lähdetään yksinomaan oppijan nykyisistä tarpeista, vaikka syytä olisi myös kyseenalaistaa ja harrastella tarpeita kuten Kauppi aiheellisesti kysyy, ”*voiko oppija kokea tarvitsevansa jotain, josta hän ei tiedä*”. Kuten aiemmin esitin, tutkiva oppiminen on kasvamista asiantuntijayhteisöön, eikä se näin ollen voi olla yksilökeskeistä.

Olennaista oppijakeskeisyydessä on näkökulman siirtyminen oppimisprosesseihin (Ropo 1994, 92). Samanlainen ajatus sisältyy myös ongelmaperustaiseen oppimiseen lähestymistapana: oppimisen ytimenä nähdään ongelmanratkaisu inhimillisinä prosessina (Poikela & Poikela 1997a). Opetussuunnitelmassa pitäisi näkyä pyrkimys tutkivaan oppimiseen ja opiskelijan kasvamiseen tiedon rakentelijana ja omaehtoisena toimijana, kuitenkin niin, että kasvaminen ei tapahdu tyhjiössä tai yksilön päässä, vaan nimenomaan osana asiantuntijayhteisöä. Tutkivan oppimisen taito on yliopistollisen osaamisen ydintä.

Suomen kielen opetuksen tavoitteet heijastelevat paljolti opettaja- ja oppiainekeskeistä asetelmaa, jossa opiskelijat ”*perehdytetään*” tieteenalan periaatteisiin. Tätä heijastelee myös opetussuunnitelma kokonaisuudessaan. Opetus koostuu lähinnä



luennoista, joistakin harjoituksista ja kirjallisuudesta, jotka on mietitty oppiaineen näkökulmasta. Nämä oppiaineen perusasiat ovat sinänsä tärkeitä, ja niiden on oltava osana opetussuunnitelmaa. Mutta opetussuunnitelmaan olisi hyvä saada oppimisprosessien ja tutkivan oppimisen näkökulma, ja sen olisi tavalla tai toisella oltava mukana myös opettamisen tavoissa.

Tieteellinen työ perustuu pitkälti tutkimalla oppimiseen, mihin menetelmäopinnoissa ja seminaaritöissä pyritäänkin. Kuitenkin, jos opetussuunnitelma perustuu ajatukseen opettajasta tiedonjakajana, eivät opiskelijat saa aikaisemmasta opiskelusta välineitä tutkivaan otteeseen. Olisi hyvä, jos opetussuunnitelma tarjoaisi alusta asti mahdollisuuden tutkivaan oppimiseen. Pitäisi löytää sellaisia opetuskäytänteitä, jotka tukisivat tätä. Kuten Esa Poikela (2001b, 26) toteaa, *”[o]piskelu ja oppiminen tulisi organisoida siten, että opiskelijat muodostavat opintojensa alusta lähtien tutkijaopettajien ohjaamia oppivia ryhmiä, joissa opitaan tutkimalla”*. Alussa voisi olla helpompia tehtäviä, jotka kuitenkin tarjoaisivat pääsyn tutkimusprosessiin; opintojen kuluessa oppimistehtävät vaikeutuisivat.

Olisi myös syytä pohtia tutkivan oppimisen suhdetta ammatilliseen osaamiseen. Vain ani harva suomen kielen opiskelijoista valmistuu tutkijaksi. Sen sijaan he toimivat hyvin monenlaisissa ammateissa. Enemmistö toimii opetustehtävissä; toiseksi yleisimpiä ovat viestintään liittyvät tehtävät (ks. Valmistuneiden sijoittuminen 2002, 43; Valmistuneiden sijoittuminen 2003, 44–45). Tarvittaisiin tiiviimpää suhdetta työelämään, jotta pystytään paremmin vastaamaan työelämän haasteisiin. Tämä koskee myös menetelmäopetusta, vaikka se on perinteisesti selvimmän liittynyt nimenomaan tutkijakoulutukseen. Työelämä on kuitenkin muuttunut niin, että se edellyttää entistä enemmän ongelmanratkaisutaitoja ja oppimisen taitoa (Poikela & Poikela 1997b). Kyse ei siis ole siitä, että ryhdyttäisiin antamaan ammatillista opetusta, vaan siitä, että kuunneltaisiin enemmän työelä-

män ääntä sen suhteen, millaista yliopistollista osaamista työelämässä tarvitaan.

Voitaisiin myös harkita pää- ja sivuaineopiskelijoiden asemaa. Sivuaineopiskelijat oppivat asiantuntijakäytänteisiin pääaineissaan, ja heidän identiteettinsä rakentuu pääaineen kautta (vrt. Poikela, E. 2001a, 103). He tekevät tutkielmansa pääaineeseensa, ja yleensä heidän ammatillinen suuntautumisensäkin määräytyy pääaineen kautta. Onko tällöin tarpeen, että he käyvät läpi menetelmäopintoja suomen kielessä. Heille ehkä riittäisi perinteinen tiedonjakaminen. He voisivat käyttää tuota tietoa sitten pääaineissaan. Se, että tehtäisiin selkeämpi ero pääaineopiskelijoiden ja sivuaineopiskelijoiden välillä, vapauttaisi resursseja siihen, että tutkivan oppimisen idea voitaisiin ottaa toissaan.

Siirryttäessä kaksipuoliseen tutkintoon toinen mahdollisuus on eri oppiaineiden yhteisissä opinnoissa. Olisi mahdollista, että tutkivaa oppimista opittaisiin nimenomaan tällaisissa yhteisissä opinnoissa. Voisi ajatella, että tutkiva oppiminen olisi sellaista ydinosaamista, jossa monitieteisyyttä voitaisiin hyödyntää. Näin ollen välttyttäisiin siltä päällekkäisyydeltä, että opiskelijat oppivat tieteellisiä käytäntöjä useissa oppiaineissa erikseen.

## *Lähteet*

- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Kauppi, A. 1992. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lave, J. 1996. The practice of learning. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) Understanding practice. Perspectives on activity and context. Cambridge: Cambridge University Press, 3–32.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuolijärvi, P. 1988. Kielenulkoisten taustamuuttujien huomioon ottaminen 1800-luvun ja 1900-luvun alun murre tutkimuksissa. Teoksessa J. Kalliokoski & P. Leino & P. Pyhtilä (toim.) Kieli 3. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 117–160.
- Olson, D. R. ja Bruner, J. S. 1996. Folk psychology and folk pedagogy. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (toim.) The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling. Oxford: Blackwell, 9–27.
- Poikela, E. 2001a. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 10–117.
- Poikela, E. 2001b. Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita? Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 13–29.
- Poikela, E. & Poikela S. 1997. Ongelmaperustainen oppiminen. PBL – metodi vai strategia? Fysioterapia 2/97.

- Poikela, S. & Poikela, E. 1997. Ongelmaperustainen oppiminen. Aikuiskoulutuksen Maailma 6/1997.
- Ropo, E. 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Kansanvalistusseura ja Aikuis-  
kasvatuksen Tutkimusseura, 87–114.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valmistuneiden sijoittuminen 2002. Tampereen yliopistosta vuonna 2000 valmistuneiden työelämään sijoittuminen. Tampere: Tampereen yliopisto, Rekrytointipalvelut.
- Valmistuneiden sijoittuminen 2003. Tampereen yliopistosta vuonna 2001 valmistuneiden työelämään sijoittuminen. Tampere: Tampereen yliopisto, Rekrytointipalvelut.

## ITSEOHJAUTUVUUS TUTKIMISEN OPETTAMISESSA

Kun opiskelijoille on tarjottava kandidaattitasolla niin sanottuna lyhyenä oppimääränä tietyt perustiedot tutkimuksesta, opetus lähtee liiankin helposti liikkeelle metodeista. Metodilähtöinen opetus antaa kuitenkin vääränlaisen käsityksen tieteenalasta, tutkimusprosessin luonteesta ja yleensä tutkimuksesta (ks. Huotari 2002, 22). Tutkimusmetodit saattavat näyttäytyä jopa jonkinlaisena ”tehosekoittimena”, johon mitä tahansa empiiristä materiaalia syöttämällä syntyy päteviä tutkimustuloksia. Tämä osoittautuu kapeaksi käsitykseksi tutkimusprosessista viimeistään siinä vaiheessa, kun pitäisi toteuttaa ensimmäinen itsenäinen tutkielma. Oppijan itsenäisyys tutkimuksen toteuttamisessa on nollassa, hän ei ole riittävästi harjaantunut tutkimussuunnitelman laatimiseen ja tieteelliseen kirjoittamiseen.

Tässä artikkelissa metodilähtöisyyttä kritisoidaan ennen kaikkea oppimisfilosofisesta näkökulmasta. Yliopistojen tulisi kouluttaa kriittisiä asiantuntijoita, jotka tarkastelevat itseään tiedon tuottajina, ovat rohkeita tarjotun informaation kyseenalaisia ja kykenevät yhteistyöhön muiden alansa asiantuntijoiden

kanssa. Tutkimustaitojen ja siihen liittyvän tiedonhankinnan opetuksen pitäisi siksi lähteä liikkeelle ajattelun taitojen kehittämisestä. Tieteellisessä ajattelussa tärkeää on paitsi luovuus myös auktoriteettiuskosta ja metodifetisismistä luopuminen. Siihen liittyy lisäksi tiedollisen ambivalenssin, moniarvoisuuden ja erilaisten näkökulmien sieto. (Keskustelusta tieteellisen ja ammatillisen tiedon välisistä eroista yleensä ks. Raunio 1999, 401–410 ja journalismikoulutuksen osalta De Burgh 2003.)

Ajattelun taitojen kehittäminen osana tutkimustaitojen oppimista edellyttää uudenlaista opetussuunnitelmaa, jossa jokaisella oppijalla erikseen ja yhdessä on entistä keskeisempi asema tiedon tuottajana. Nykyisestä opettajakokeskeisyydestä on mahdollista siirtyä ongelmaperustaista oppimista tukeviin tutoriaaleihin, joissa opiskelijat kantavat vastuuta sekä omasta että opiskelijatovereidensa oppimisesta (Poikela & Poikela 1999). Yhteistoiminnallisessa oppimisessä pääasia on vastuu tiedon yhteisestä tuottamisesta ja jakamisesta, keskinäisen kilpailun ja yksilökeskeisyyden asemesta.

Tarkastelen ensin yhteistoiminnallisuuteen ja kriittisyyteen oppimisen teoreettista perustaa ja kerron kokemuksia yhteistoiminnalliseen oppimiseen perustuvasta tiedotusopin tutkimustaitojen kurssista. Näiden kokemusten pohjalta pohdin opettajan roolin muuttumista ja esitän yhden mallin siitä, miten tiedotusopin tutkimustaitojen opetus voitaisiin järjestää koko opetussuunnitelman tasolla uudelleen. Mallia rakentaessani tunnustaudun kuuluvani siihen ryhmään valistusajattelun omaksuneita opettajia, jotka arvostavat oppimista sinänsä yksilön ainutkertaisena sivistyskokemuksena ja tuotantoelämän vaatimuksista vapaana toimintana. Toisaalta tunnistan itsessäni pragmaattikon, joka odottaa yliopistokoulutuksen saaneiden osallistuvan aktiivisesti paremman yhteiskunnan rakentamiseen. (Symes ym. 1999, 427–428.)

## Oppiminen kriittisyyteen yhdessä

Äärimmillään vanha opetuskulttuuri suosii tiedon jakamista lehteriltä ja ulkokohtaisesti ansaittua auktoriteettiasemaa sekä siihen perustuvaa aukotonta opettajakeskeisyyttä. Edelleenkin yliopistoissa opettaja on useimmiten se, joka kertoo opiskelijoille joko omasta tai muiden tutkimustuloksista ja niiden saavuttamiseksi käytetyistä tutkimusmetodeista. Se, *miten* tutkimus on konkreettisesti syntynyt ja miten tutkija on päätenyt tiettyihin loppupäätelmiin vaihe vaiheelta, jää useimmiten opiskelijan arvattavaksi. Aina häneltä ei edes edellytetä tällaisten avoimeksi jäävien seikkojen peräämistä tai tutkimusprosessin kokonaiskuvan hallintaa. Tulevana akateemisena ammattilaisena hänen tulisi kuitenkin kyetä kyseenalaistamaan ja analysoimaan myös tutkimuksen perusteita ja esittämään niille vaihtoehtoja. Johanna Järvinen-Taubert toteaa kriittisestä työntekijästä seuraavasti: ”Hän ei tyydy arvostelemaan olemassa olevaa tilannetta, vaan etsii aktiivisesti uusia mahdollisuuksia” (Järvinen-Taubert 1999, 109).

Yhdenlaisen kuvan kriittisestä ammattilaisesta tarjoavat populaarielokuvat, joissa työhönsä omistautuneet tieteen tekijät tai toimittajat pyrkivät tavoitteeseensa usein keinoja kaihtamatta. Nämä hahmot ovat yksinäisiä puurtajia, jotka suhtautuvat välineellisesti muihin ihmisiin. Itsenäisyys saattaakin äkkiseltään vaikuttaa yhteistoiminnallisuuden vastakohdalla. Yhdessä tekeminen ymmärretään yksilön itsenäisyyttä tukahduttavaksi ja jopa vastuun siirtämiseksi yksilöltä ryhmälle. Silloinhan kuukaan ei ole vastuussa mistään. Näinkin voi käydä. Satu Öystilä täsmentää tässä teoksessa toiminnallisuuden ja aktivoivien menetelmien käyttöä kokemuksellisessa oppimisessa. Itse tarkastelen yhteistoiminnallisuutta kommunikatiivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta.

Mikäli ryhmässä työskentely ymmärretään oppimisen resurssina ollaan yhteistoiminnallisen oppimisen ytimessä. Taavoitteena on tulla tietoisiksi paitsi omista myös toisten kokemuksista, arvioinneista ja pohdinnoista ja oppia niistä (Piekkari & Repo-Kaarento 2001, 322). Yhteistoiminnallisuutta erilaisen tiedonintressien näkökulmasta tarkasteleva Jack Mezirow tekee eron instrumentaalisen ja kommunikatiivisen oppimisen välillä. Kun edellisessä tavoitteena on useimmiten etukäteen annettu tehtävä ja siitä suoriutuminen, kommunikatiivisessa oppimisessa lähtökohtana on yritys ymmärtää asioille annettuja merkityksiä ja tulkita niitä suhteessa ennakko-oletuksiin ja erilaisiin ajattelua ohjaaviin skeemoihin ja perspektiiveihin (1995, 23–26).

Kun oppijat arvioivat sitä, miten ja miksi he ovat havainneet, ajatelleet, tunteneet tai toimineet tietyllä tavalla puhutaan yleisesti reflektiosta (mt., 22). Se muistuttaa sisällön analyysiä tai erittelyä, havaintojemme ja toimintamme pilkkomista osiin ja tämän prosessin taustaoletusten ymmärtävää selittämistä. Kriittinen reflektio sen sijaan edellyttää ajattelutapojen, havaintojen ja toiminnan ennakko-oletusten kyseenalaistamista. Se on vanhojen määritelmien ja ongelmien toisin ajattelua, uusien metaforien luomista. Mezirowin mukaan kriittisyys tässä mielessä edellyttää yksilöltä pysähtymistä, etäisyyden ottoa omaan uskomuksiinsa ja arvostuksiinsa. Sen sijaan, että oppija selittäisi toiminnan tapaa, hän esittää kysymyksiä toiminnan syistä ja seuraamuksista. (mt., 28–29.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen ajatus on lähellä tutkivaa oppimista. Myös tutkivassa oppimisessa yhteistoiminta ja kommunikaatio ovat opiskelun keskeisiä elementtejä, ei yksilökeskeinen ja kilpailuun tähtäävää toiminta, jossa opiskelija on passiivinen tiedon vastaanottaja (Honkonen 1999, 82–84). Opettaja on tällaisessa oppimisprosessissa lähinnä vastuuhenkilö, joka seuraa oppijoiden edistymistä ja tukee heidän omatoi-



misuuttaan (Öystilä 2001, 33). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmä on oppimisen toiminnallinen lähtökohta. Se asettaa yhteiset tavoitteet, päättää sisällöstä ja työtavoista ja säätelee yhdessä oppimistaan ja ryhmän tunneilmastoa. Jo tässä näkyy olennainen ero pelkkään mekaaniseen ryhmässä työskentelyyn. Nykyisessä yliopisto-opetuksessa on harvinaista kirjata yhteisiä pelisääntöjä tai huomioida tunteita. Yhtä harvinaista on sekin yhteistoiminnallisuuden periaate, että opettaja olisi vastuuhenkilö, joka määrätietoisesti tukisi opiskelijoiden omatoimisuutta. Oppijan persoonallisuuden kehitys ja itsetuntemus ovat nekin yhteistoiminnallisuuden keskeisiä tavoitteita. (Mt.)

## Kokemuksia yhteistoiminnallisuudesta tiedotusopissa

Tiedotusopille on ollut leimallista yhtäältä ammatillisen toimittajakoulutuksen keskeinen asema kandidaatin tutkinnossa ja toisaalta vahva teoriaperinne, jossa opetus keskittyy maisterintutkintoon. Vahva teoriaperinne näkyy nykyisissä perus- ja syventävissä opinnoissa. Tutkimustaitojen opettelu alkaa vasta aineopinnoissa, samanaikaisesti toimittajan ammatillisten opintojen kanssa. Tutkimustaitojen opetus on kandidaattitasolla laajuudeltaan vaatimatonta (6 ov) suhteessa laajoihin ammatillisiin opintoihin (24 ov). Toimittajakoulutus ja tutkimusopetus järjestetään tässä vaiheessa pääsääntöisesti toisistaan erillään, ilman sisällöllistä yhteyttä.

Syksyllä 2002 ehdotin ryhmälle tiedotusopin pääaineopiskelijoita, että metodien asemesta keskittyisimme aineopintoihin sijoittuvalla *Tutkimustaidot*-kurssilla (3 ov) tutkimussuunnitelman kirjoittamiseen ja kokeilisimme vaihtoehtoista lähestymistapaa oppimiseen. Aiemmin olin itse vastaavilla kurssilla keskittynyt metodologiaan kysymyksiin ja korostanut erilaisten

tutkimusmetodien soveltamista. Vaikka kurssini nyt päätyi ko-  
keilemaan yhteistoiminnallista oppimistapaa, monet epäroivät  
aluksi sen teettävän liiaksi töitä ja olevan erityisen vaativaa. Itse-  
kin epäroin mielessäni, mitä siitä käytännössä seuraa, jos läh-  
demmekin liikkeelle tutkimuksesta prosessina emmekä meto-  
deista.

Oli luontevaa lähteä liikkeelle toimittajan ja tutkijan työn  
eroista ja yhtäläisyyksistä sekä pohtia tutkimuksellisen ajattelun  
erityisyyttä suhteessa journalismiin. Suurin osa tiedotusopin  
pääaineopiskelijoista ajattelee toimittajan uraa, tutkimustaito-  
jen opiskelulle on joskus vaikea löytää omakohtaista motiivia.  
Tutkimustaidot saattavat näyttäytyä toimittajan taitoihin näh-  
den täysin tekijän omista tavoitteista ja arvomaailmasta riippu-  
mattomilta – toisin kuin toimittajan työ - mitä kuvaa akateemi-  
nen yhteisö haluaa itsekin tietämättään tai tietoisesti ylläpitää.  
Näitä asioita voi nostaa harjoituksin esille ja käsitellä rohkeasti  
tutkimuksen niin sanottua inhimillistä, yksittäisiin tutkijaelä-  
mäkertoihin liittyvää puolta. Käyttämässäni oheislukemistossa  
sivuttiin siksi tätäkin aihetta.

Kurssin lähtökohta-ajatuksena oli, että jokaisella on jonkin-  
lainen käsitys siitä, mitä tutkimus on. Tämä käänsi katseen alku-  
metreillä opiskelijan omaan kokemusmaailmaan. Ensimmäises-  
sä kotitehtävässä liikuimme kokemuksen ja tunteiden alueella;  
kukin valitsi jakamastani *Helsingin Sanomien* Viikkoliitteestä  
”ärsyttävyydessään” kiinnostavimman jutun tai kuvan ja pohti,  
voisiko siitä tehdä tutkimusta. Olisiko kiukku herättävästä asi-  
asta tutkimuksen aiheeksi, kun siitä kuitenkin voi kirjoittaa  
journalistisen jutun?

Opiskelijälähtöisyys merkitsi tällä kurssilla sitä, että pyrin  
ottamaan niin hyvin kuin mahdollista huomioon sen, että  
opiskelijalla on jo olemassa tietty tieto- ja kokemusvarantonsa,  
jonka pohjalle hän uutta tietoa rakentaa. Lisäksi jokaisella on  
oma tapansa oppia. Opiskelijaa tulisi rohkaista luottamaan it-

seensä tiedon tuottajana ja tunnistamaan oma tapansa toimia ja ajatella. Tärkeä osa kurssia oli oppimispäiväkirja, johon opiskelijat kirjoittivat muutamia lauseita jokaisen tapaamisen ja tehtävän yhteydessä. Koska ryhmä oli pieni, saatoin kerätä päiväkirjamerkinnöistä tiivistelmän kurssin keskivaiheilla. Pyysin opiskelijoita kirjaamaan, mitä uutta he ovat oivaltaneet tai havainneet suhteessa aikaisempaan tietoonsa ja kokemuksiinsa, mitkä asiat ovat jääneet avoimiksi ja mihin asioihin tulisi jatkossa paneutua. Oppimispäiväkirjan vaihtoehto olisivat olleet esseet. Kun oppijat kuitenkin kirjoittivat tutkimussuunnitelmaansa, päiväkirjan tarkoitus oli tukea tätäkin prosessia.

Kurssin puolivälissä keräämistäni oppimispäiväkirjoista havaitsin, että ryhmässä oli selvästi erilaisia kokemuksia esimerkiksi jakamastani kirjallisuudesta ja teettämistäni tehtävistä. Joillekin tutkija-asemaa pohdiskelevat tekstit olivat liian kaukaisia omalle ajatusmaailmalle, toisille ne toimivat rohkaisuna etsiä omaa ääntään tutkijana. Yksille tutkimusongelman rajaamista auttavat tekniikat jäivät täysin motivoitumatta, toiset taas katsoivat niiden auttaneen oleellisesti tutkimuksen rajaamista.

Yhteistoiminnallisuus oppimisessa toteutui mielestäni parhaiten siinä, miten opiskelijat tosissaan pyrkivät auttamaan toisiaan tutkimusidean hahmotuksessa ja tutkimusongelmien rajaamisessa. Yhdet olivat tässä aktiivisempia kuin toiset ja palautetilaisuudessa käsitelimme myös aktiivisuuden ”laatua”. Oppijat ovat persoonallisuuksia ja kaikilta ei voi edellyttää jatkuvaa ulospäin suuntautuneisuutta. Arimpia opiskelijoita voi rohkais- ta ilmaisemaan itseään esimerkiksi jonkin roolin kautta. Jos tietää jonkun harrastavan filosofiaa, voi tätä hienovaraisesti pyytää kommentoimaan käsiteltävää asiaa ”filosofin näkökulmasta”. Aktiivisuuden voi mitata myös kirjallisten töiden laadusta. Hiljaisen opiskelijan muutamat osuvat kommentit ovat vähintään yhtä arvokkaita kuin toistuvasti puhuvan opiskelijan sinänsä arvokkaat kysymykset. Keskustelutaidoista voi puhua jo ensimmä-

mäisissä tapaamisissa, mutta viimeistään palautetilaisuudessa on annettava kiitos myös niille, jotka puhuvat harvoin, mutta har-  
kiten.

Kokemukseni tutkimustaitojen opetuksesta erityisesti syksyltä 2002 rohkaisevat väitteeseen, että motivointi ja rohkaisu itseohjautuvuuteen on a ja o. Jos opiskelija ei sitoudu oppimiseen, vaan odottaa opettajan siirtävän hänelle kaiken tiedon, omaan tekemiseen ja yhteisvastuuseen perustuvaa oppimista ei synny. Tämä asenne kostahtuu viimeistään graduvaiheessa. Yhteistoiminnallisuus edellyttää, että opiskelijat sitoutuvat kurssiin tietyn, rajatun periodin ajan ja keskittyvät siihen intensiivisesti. Yleensä tutkimustaitojen kurssit ja niitä seuraava proseminaari ovat kuitenkin vain yksi monista suoritettavina olevista kursseista ja ryhmät kokoontuvat viikoittain kahdesta kolmeen tuntia kerrallaan. Tutkimustaitojen opettajalle syntyy helposti vaikutelma, että valintatilanteessa ammatilliset opinnot (esimerkiksi mediataloissa vierailut) menevät niin sanottujen teoreettisten opintojen edelle. Opettajien yhteistyö päällekkäisyyksien välttämiseksi olisi siksi ensiarvoisen tärkeää.

Yhteistapaamisten yhteydessä ja erillisissä pienryhmissä toteutetuilla harjoitustöillä on kuitenkin mahdollista suhteellisen lyhyelläkin kurssilla pyrkiä tiiviin kurssin tuntuun ja yhteistoiminnallisuuteen. Tämä edellyttää pohjustusta kurssien alussa, sitoutumista yhteisesti sovittuihin oppimistavoitteisiin sekä ryhmätöiden kohdentamista sellaisiin alueisiin, jotka soveltuvat erityisen hyvin tutkimustyöskentelyn logiikkaan: aiheen ideointi ja rajaus, tutkijan roolin pohdinta, esitelmäpapereiden ensimmäinen käsittely ja niin edelleen. Kaikissa näissä vaiheissa myös ammattinsa taitava tutkija tarvitsee kollegoidensa kommentteja.

Yhteistoiminnallisen oppimisen yleisenä tavoitteena on yhdessä saavutettujen tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden lisäksi pidettävä toisten ajan kunnioittamista, on sitten kyse tehtävien suorittamisesta ajallaan, osallistumisesta yhteisiin tapaamisiin

tai puheenvuoroille varatun ajan täyttämisestä. Tämä koskee myös kurssin vetäjää. Lisäksi on muistettava, että hänen roolinsa on toimia pikemminkin keskustelun yhteen vetäjänä kuin jatkuvasti äänessä olevana kommentoijana. Yhteistoiminnallisuuden erityinen tavoite on lisätä oppijan itsetuntemusta, toisten tunteiden kunnioittamista ja arvostaa kutakin yksilöllistä saavutusta yhteisten tavoitteiden toteuttamisessa (ks. Öystilä 2001, 33).

Ryhmässä oppimisessa vastuu yksilön oppimisesta on periaatteessa *koko ryhmällä*. Se merkitsee käytännössä, että yhdellä oppijalla on parhaassa tapauksessa kymmenenkin tutoria eli ryhmänsä muut jäsenet. Vertaisryhmäohjausta voidaan edesauttaa käsittelemällä ideapapereita ja esitelmäluonnoksia ensin pienemmissä ryhmissä ja tuomalla paperit sen jälkeen yhteiseen käsittelyyn. Vertaisryhmätyöskentelyyn on kuitenkin rohkaistava, koska oppijoilla on edelleen vahva usko siihen, että vain ja ainoastaan opettajalla on relevantti tieto silloinkin kun he voisivat hankkia tiedon itse.

*Yksittäisen opettajan* perustehtävä itseohjautuvuuden lisäämisessä on opiskelijan rohkaisu ja palautteen antaminen. Rohkaisemiseen kuuluu se, että opastetaan opiskelijaa rajaamaan tehtävänsä siten, että hän selviytyy siitä tietojensa ja taitojensa rajoissa ja saa onnistuneen oppimiskokemuksen. Opiskelijoille tulisi aina olla selvää, että he ovat oppimassa. Virheitä saa tehdä ja niitä tulisikin jossain määrin tehdä, jotta oppiminen edistyisi. Perusopinnoista syventäviin opintoihin tutkimustaitoja opitaan näin asteittain tai sykleittäin, aiemmin omaksutun informaation, teoreettisten mallien ja tutkimuskokemuksen eri vaiheissa – milloin opettajan, milloin vertaisryhmän tuella.

Kaikki palaute tulisi purkaa yhdessä jo senkin varmistamiseksi, etteivät kurssille asetetut ja henkilökohtaiset tavoitteet muodostuisi oppimisen esteeksi. Sen selvittäminen, miksi joku teksti auttaa yhtä oppimaan, mutta näyttäytyy toiselle vasten-

mielisenä, saattaa yhteisesti jaettuna tuottaa sellaista uutta tietoa tieteellisen ajattelun luonteesta, jota kirjallisuus ei sellaisenaan tarjoa. Tämän mahdollisuuden palautteen hyödyntämiseen oppimisessa ymmärsin itse vasta kurssin jälkeen. Palautteesta huolehtiminen on tärkeää kaikilla oppimisen tasoilla. Palaute on yhtä tärkeää oppijalle kuin kurssin vetäjällekin. Opettajan rooli palautteen antajana muuttuu ajan myötä, jos asiaa tarkastelee yksittäisen oppijan näkökulmasta. Tarkastelen seuraavassa miten opettajan rooli muuttuu oppijan itseohjautuvuuden lisääntyessä tutkinnon eri tasoilla.

## Opettajan muuttuvat roolit

Eritasoisia kursseja opettaessani olen havainnut, että ensimmäisillä tutkimustaitojen kursseilla opiskelija tarvitsee tukea ja palautetta opettajalta erityisesti itseluottamuksen kasvattamiseksi. Luottamusta itsen ja toisiin palautteen antajina tulisi kuitenkin aste asteelta lisätä. Syventävien opintojen loppuvaiheessa opiskelijan itseohjautuvuuden ja luottamuksen vertaisryhmään tulisi olla jo huipussaan. Käytännössä tämä merkitsee, että hän kykenee itse ja esimerkiksi seminaariryhmänsä tukemana nimeämään tutkimukselliset intressinsä ja arvioimaan itseään tämän vaiheen oppijana.

Itseohjautuvuuteen oppimisessa voi siten kehittyä asteittain, kuten Gerald O. Grow (1991, 129) esittää ja näitä ”asteita” on mahdollista soveltaa sekä yksittäisillä kursseilla että koulutusohjelman/tutkinnon aikana toisiaan täydentävissä opintokokonaisuuksissa joko erikseen tai prosessimaisesti siten, että esimerkiksi eri tasoilla tutkimustaitojen kursseilla opitaan asteittain yhä itseohjautuvammiksi oppijoiksi. Itseohjautuvuuden kehittyminen on kiinni yksittäisten kurssien, opinto-kokonaisuuksien ja viime kädessä koko opetussuunnitelman tavoitteista ja op-

pimisympäristöistä. Seuraavassa esittelen tarkemmin Grown ajatuksia ja pohjustan niillä esitystäni tiedotusopin tutkimustaitojen opetuksen kehittämiseksi.

Oppiaineen johdantoluennot edellyttävät opettajalta tiettyä auktoriteettia, mutta myös opiskelijoiden motivointia jatkaa opiskeluaan valitsemassaan oppiaineessa. Luennoilla, joissa on mahdollisuus keskusteluun, opiskelijoiden omat kiinnostuksen kohteet ovat parhaimmillaan keskeinen osa oppimista. Suurilla-kin luennoilla voi käyttää erilaisia tapoja opiskelijoiden aktivoimiseen (Olkkonen & Vanhala 1997). Ryhmäkokootumiset ja seminaarit puolestaan luovat mahdollisuuden pitkäkestoiseenkin sitoutumiseen ja harjaantumiseen itsenäiseksi oppijaksi. Opettajan rooli voi muuttua opintojen edetessä motivoivasta oppaasta oppimisen avustajaksi ja ihanteellisessa tapauksessa – esimerkiksi syventävien opintojen seminaareissa – oppimisen inspiroijaksi. Nyky-yliopistossa harvinaiset opiskelijoiden omaehtoisesti organisoimat itsenäiset projektit, kuten jonkin aiheen ympärille muodostuvat lukupiirit, edustavat itseohjautuvuutta äärimmillään. Näissä opettajan rooli on lähinnä avustaa, tukea ja tarkkailla prosessia. Kaikissa näissä vaiheissa on mahdollista tavoitella opiskelijälähtöistä, oppijan autonomisuutta korostavaa oppimista, joka on täysin vastakkainen perinteisesti ymmärretylle opettajan auktoriteettia korostavalle oppimiselle. (Grow 1991, 142–144.)

Tutkimustaitojen oppimisessa on epärealistista vaatia, että opiskelija heti kykenisi itseohjautuvuuteen. Siihen tarvitaan tietty määrä valmennusta ja motivointia, koska tiede ja sitä kautta tieteen teko mielletään ensimmäisillä kursseilla arkielämälle vieraana alueena. Jotkut asiat – kuten tieteen pudottaminen ja lustaltaan, tieteen ja vallan yhteen kietoutumisen tunnistaminen – edellyttävät paradoksaalisesti tiettyä riippuvuutta opettajasta ja opettajan auktoriteetista. Lisäksi aikatauluista ja yhdessä sovituista säännöistä kiinni pitäminen edellyttää ainakin aluksi sen, että opettaja ohjaa tämän prosessin alulle.

Hyvässä mielessä opettajakeskeinen oppijuus on asiakeskeistä, palaute välitöntä ja mahdollisimman selkeisiin kriteereihin perustuvaa. Auktoriteetti on opettajalla ja hänen tulee myös pitää se itsellään, muutoin syntyy helposti kaaos, jonka hallintaan opiskelijalla ei vielä välttämättä ole välineitä. Motivoitunut oppija sen sijaan edellyttää opettajalta ennemminkin opastusta kuin yksiselitteisiä ohjeita; opettajan persoonallinen ote työhönsä on tällöin tärkeä voimavara. Irtautumalla auktoriteetin roolista, heittäytymällä mukaan erilaisiin rooli- ja ajatusleikkeihin sekä olemalla tarpeen mukaan itsekriittinen opettaja voi rohkaista oppijaa katsomaan peiliin, tarkastelemaan itseään oppijana ja samalla etsimään omaa persoonallista ääntään.

Seuraavassa vaiheessa oppijuus muuttuu aikaisempia vaiheita kollektiivisemmaksi; opiskelijoiden sitoutuneisuus yksittäiseen kurssiin ja sen oppimistavoitteisiin on vahva ja opettajan roolina on olla prosessissa avustajana. Hän tarjoaa menetelmällistä apua, tekniikoita kulkea eteenpäin ja tulkita oppimiskokemuksia ja oppimiseen liittyviä tunteita. Lisäksi hän delegoi oppijaa riskinottoihin, yksilölliseen esilletuloon ja toisten kunnioittamiseen (mt., 143). Tällä suhteellisen autonomisella oppimistasolla oppimistavoitteista ja menetelmistä neuvotellaan yhdessä ja suhteessa muuhun opetussuunnitelmaan. Yksittäiset seminaariryhmät voivat halutessaan pyrkiä tähän pedagogiseen tavoitteeseen, vaikka muu oppimisympäristö vielä kulkisikin vanhaa, autoritaarisuutta juhlijaa tietään.

Korkeimman itseohjautuvuuden opiskelija saavuttaa siinä vaiheessa, kun hän pystyy ja haluaa asettaa omat oppimistavoitteensa ilman ulkopuolista määrittämistä. Oppija on tällöin sekä kykenevä että halukas ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, sen suunnasta ja tuloksista. Hän harjoittaa itsenäisesti taitojaan oppimisen aikataulun laatimisessa, tavoitteiden asettelussa, itsearvioinnissa, tiedonkeruussa ja koulutuksellisten resurssien hyödyntämisessä. Periaatteessa hän voi oppia keneltä tahansa opet-



tajalta, myös vanhan opetuskulttuurin edustajalta, koska tärkeintä on oppimiseen liittyvä autonomisuus. (Mt., 134.) Opettajan rooli on tukea ja kehittää opiskelijan oppimisprosessia yleensä, konsultoida oppimissuunnitelmien teossa ja niin edelleen. Opettajalla voi olla monia eri rooleja, valtuutetun roolin lisäksi hän voi olla mentori tai inspiroija. Myös työhönsä sitoutuneet, väitöskirjoja ohjaavat professorit omaksuvat kontrollin asemesta mentorin ja inspiroijan roolin. Opiskelijasta kehittyy tällöin parhaassa tapauksessa oppimisen täysvaltainen subjekti (mt., 135–136).

Käytännössä toisen ja vielä kolmannenkin vuoden opiskelijoiden on vaikea mieltää, että heillä jo olisi tutkimukseen liittyvää tietoa ja kokemusta, mikä on väärä kuvitelma. Jokaisella heistä on kokemusta tutkimuksesta, vaikka he eivät olisi sitä vielä tehneetkään. Subjektiivisena kokemuksena ”tietämättömyys” on kuitenkin todellinen. Tällaisen kokemuksen omaavalle oppijalle mentor-tyyppinen, oppimista tarkkaillen tukeva opettaja aiheuttaa paljon mieliharmia; opiskelija suuttuu opettajaansa ja voi syyttää tätä oppimattomuudestaan. Yhtä lailla autonomisuutta opinnoissaan kaipaava opiskelija voi ahdistua opettajan liiallisista auktoriteettipyrkimyksistä, kuten tiedon tarjoamisesta täysin ongelmattomassa muodossa ja liiaksi yksinkertaistettuna. (Mt., 129.) Itseohjautuvuudessa on huomioitava sekin, että jokin asia voi edellyttää yhdeltä opiskelijalta enemmän riippuvuutta opettajasta kuin toiselta; riippuvuus on mahdollista myös silloin kun opiskelijat kohtaavat jonkin uuden asian ensimmäistä kertaa (mt). Tässäkin mielessä oppiminen on sosio-temporaalista, aikaan ja paikkaan sidottua. Konkretisoin itseohjautuvuuden ajatusta seuraavassa luvussa rakentamalla yhden mahdollisen mallin tiedotusopin tutkimustaitojen opetuksen organisoimiseksi osaksi tutkintoa.

## Tulevaisuuden tutoriaalit

Tutkimusopetuksen kehittämisen voi nähdä opetussuunnitelmatasoisena ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvänä strategiana ja ennen kaikkea uudenaikaisena *tieto- ja oppimisympäristönä* (Poikela & Nummenmaa 2002, 40–42). Opetus lähtee opiskelijaryhmän kanssa rakennetuista ongelmaskenaarioista. Tiedotusopissa tämä voi liittyä ensi alkuun vaikkapa tutkimus- ja toimitustyön eroihin ja päätyä lopulta pohtimaan esimerkiksi tutkijan yhteiskunnallista vastuuta. Tutkimustaitojen opetus voisi periaatteessa rakentua täysin skenaario-ongelmien varaan ja se voitaisiin linkittää myös luontevaksi osaksi toimittajakoulutusta. Yleinen skenaario-ongelma on esimerkiksi tutkijan ja toimitajan suhde samaan tutkimuskohteeseen. Kaikkia tyydyttävää vastausta tuskin löytyy, mutta itse ongelman käsittely toisi esiin erilaiset näkökulmat, joilla kaikilla on oma suhteellinen pätevyysalueensa.

Ehdotukseni tiedotusopin tutkimustaitojen opetuksesta ei kata journalistiikan nykyisiä opetussisältöjä (kuvio 1). Malli ei ota kantaa siihen, mihin toimittajan ammatillinen koulutus tulee sijoittaa uudessa tutkinnossa. En kuitenkaan näe mitään eslettä sille, etteikö tutkimustaitojen opetusta voisi soveltuvin osin linkittää toimitustyön opetukseen ja päinvastoin. Olen sisällyttänyt kuvioon myös mahdollisia yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan (tdk) yhteisiä opintoja.

KANDIDAATINTUTKINTO		
1. opiskeluvuosi	2. opiskeluvuosi	3. opiskeluvuosi
<b>Tutoriaali 1:</b>	<b>Tutoriaali 2:</b>	<b>Proseminaari</b>
Tutkimus ja ammattillisuus & Luento tieteellisestä ajattelusta (mahd. tdk)	Tutkimussuunnitelma Metodiluennot (laitos ja mahd. tdk)	Tutkielma
MAISTERINTUTKINTO		
4. opiskeluvuosi	5. opiskeluvuosi	
<b>Tutoriaali 3:</b> Metodologiset kysymykset & Oppihistorialuennot	<b>Seminaari</b> Pro gradu -tutkielma	

**Kuvio 1.** Tutoriaalien 1–3 aihepiirit sekä niihin kytkeytyvät luentokurssit ja seminaarit (lihavoinnit)

Kaksiportaisessa tutkintorakenteessa tutkimustaidollisia – aiheet tässä vaiheessa ideoita – tutoriaaleja voisi olla opintojen kuluessa kolme ja ne olisivat kaikki lukuvuoden mittaisia. Jo ensimmäisenä opiskeluvuonna pääaineopiskelijat muodostaisivat 4–6 pienryhmää, joissa pohdittaisiin opettaja-tutorin ohjaamana esimerkiksi tieteen ja ammatillisuuden suhdetta, tieteellisen ajattelun perusteita ja tieteellisen tiedon muodostamista. Tutori-

aali eli 7–9 opiskelijan ja tutorin 1–2 kertaa viikossa kokoontuva, keskustelevalle ja mahdollisesti kirjallisia töitäkin tekevä ryhmä voidaan rakentaa yhden aiheen ympärille siten, että ryhmän jäsenet osallistuvat samanaikaisesti aiheesta pidettävälle tai niitä sivuaville luennoille ja opiskelevat tietyiltä osin aihetta myös itsenäisesti. Tutoriaalit voivat olla jopa se muoto, jonka ympärille koko tutkinnon mittainen ja eri aihealueita käsittävä opintosuunnitelma rakentuu. (ks. Poikela 2001, 114–115.)

Tutkimustaitoihin orientoiva tutoriaali voi olla yhteydessä esimerkiksi tiedekuntatason yhteisiin luentoihin *tieteellisestä ajattelusta* ja miksei myös oppiaineen peruskurssiin. Pienryhmät seuraisivat siten samanaikaisesti luento-opetusta ja laitoksen omia luentoja tiedotusopin tiedeperustasta (nykyiset johdantokurssit). Muuten opiskelijat hankkisivat tarvittavan tiedon itse oppikirjoista ja muista käytettävissä olevista lähteistä. Tavoitteena olisi, että ensimmäisen lukuvuoden loppuun mennessä opiskelijoilla olisi kirjallinen näyttö oppimisestaan, esimerkiksi joukkoviestinnän tutkimuksen identiteettiä käsittelevä essee.

Seuraava kandidaatin tutkinnossa toteutettava tutoriaali keskittyisi aihepiiriltään tutkimuksen toteuttamisen ongelmiin ja sen tavoitteena olisi oman tutkimussuunnitelman rakentaminen. Tässä vaiheessa eli toisena opiskeluvuonna opiskelija alkaisi valmistella kandidaatin tutkielmaa. Tutoriaalissa toteutettavan ryhmätyöskentelyn rinnalla seurattaisiin laitoksen ja mahdollisesti jopa tiedekunnan luentoja *tutkimusmetodeista*. Kandidaattitutkielma toteutettaisiin kolmantena vuonna suhteellisen itsenäisesti, opettajan tutoroimassa proseminaarissa. Tässä vaiheessa opiskelijalle pitäisi viimeistään tarjota kurssi tieteellisestä kirjoittamisesta. Myös kandidaattitutkielman kielikritiikki olisi tarpeen samaan tapaan kuin toimitustyön opinnoissa.

Kolmas ja viimeinen lukuvuoden mittainen tutoriaali sijoitettaisiin maisterintutkinnon ensimmäiseen opiskeluvuoteen. Tässä vaiheessa korostuisivat erityisesti tutkimuksen metodolo-

giset kysymykset. Tähän yhteyteen sopisi myös laitoksen omat *oppihistorialliset* luennot. Ongelmaperustaista tutoriaalia voisi viimeisenä opiskeluvuonna seurata melko perinteinen seminaari opponointineen. Tavoitteena olisi, että pro gradu –tutkielman laatiminen aloitettaisiin jo maisterintutkinnon ensimmäisenä vuotena ja se kirjoitettaisiin loppuun seminaarin päätteeksi.

## Mallin herättämiä pohdintoja

Esittämäni malli kattaa tutkimustaitojen opetuksen ja perustuu ongelmaperustaiseen lähestymistapaan. Seuraavaksi on mietittävä, miten tämäntyyppinen opetus voitaisiin niveltää muuhun tutkinto-opetukseen, omassa pääaineessa ja sivuaineissa. Ajatus uusien tutkintojen tutkimusperustaisuudesta ja monitieteisyydestä antaisi kuitenkin mahdollisuuden yhdistää joitakin sivuaineiden tarjoamia kursseja pääaineen tutoriaalien yhteyteen. Nykyisessä tutkinnossa opiskelijoilla on tutkimus-opetuksen, niin sanotun metodikurssin ja proseminaarin kanssa samanaikaisesti meneillään ammatillisia opintoja, joissa ohjeistukset ovat väistämättäkin olleet toisen luonteisia kuin tutkimustyöskentelyssä. Ammatillisissa opinnoissa opiskelijat kirjoittavat juttuja sekä toimittavat radio- ja televisio-ohjelmia ja harjaantuvat eritasoihin toimitustehtäviin. Näillä kursseilla opettavat ammattilaiset, joilla on vuosien kokemus journalismista. Toimittajan ammatissa tarvittava ”pienin välttämätön tieto” tarjotaan keskitetysti yhden lukuvuoden aikana niin, että opiskelijat voivat hakeutua harjoitteluun toisena opiskeluvuotenaan. Journalistiikan opinnot jatkuvat vielä harjoittelun jälkeenkin.

Vastaavasti yhden lukuvuoden aikana voi oppia paljon tutkimuksenkin tekemisestä, mutta se edellyttäisi nykyistä huomattavasti enemmän opetustunteja. Tutkimustyön luonteeseen kuuluu tietynasteinen hitaus; tutkimukselliseen ajatteluun kyp-

syminen vie oman aikansa puhumattakaan tutkimusprosessista, aiheen rajauksesta, tutkimusmateriaalin keräämisestä ja tutkimusraportin kirjoittamisesta. Ne ovat kukin oma taitolajinsa ja esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen kurssi ei sisälly tiedotusopin nykyiseen opetussuunnitelmaan. Vaikka tutkimustaitoja käytännössä opetellaan vuosia, monet väitelleetkin kokevat olevansa vielä noviiseja.

Jokainen tutkimusta tehnyt tietää senkin, että tutkimusaiheen valinnassa ja oman tutkimuskysymyksen asettamisessa on harvoin selkeitä ja yksiselitteisiä toimintamalleja ja tämän tosiasiain tunnistaminen on jo sinänsä oppimisprosessi. Tutkimusprosessia ajatellessaan on vaikea vähätellä itseohjautuvuuden ja yhteistoiminnallisuuden merkitystä. Tutkijana kypsymiseen liittyy lisäksi intellektuaalisen kaaoksen sietäminen. Voisin jatkaa luetteloani tutkimustyön erityispiirteistä loputtomiin. Vastaavia argumentteja löytyy myös toimittajan työstä. Luetteloni tarkoituksena on ollut vielä kerran perustella, miksi tutkimustaitojen opetuksen tulisi lähteä liikkeelle ajattelun taidoista ja erityisesti tieteellisen ajattelun erityisyydestä suhteessa journalistiseen ajatteluun, eikä sitoutua liian aikaisessa vaiheessa metodeihin. Mikäli tutkimustaitojen harjaannuttaminen liitettäisiin alusta alkaen toimittajakoulutukseen, siirtyminen toimitustyön opiskelusta tutkimuksen maailmaan ja takaisin olisi luonteva osa koulutusta. Tämäkin on opetussuunnitelmataason kysymys. On tärkeätä pohtia, miten tutkimustaitojen opetus *merkityksellistyy* osaksi tiedotusopin tutkintoa.

Yhteiskunnallisissa korkeakoulussa vuonna 1927 alkaneella toimittajakoulutuksella on edelleen vahva asema varsinkin kandidaatintutkinnoissa. Tutkimustaitojen opiskelu alkaa useimmiten vasta ensimmäisten toimitustyökurssien jälkeen. Ammatillisesti painottuneen opetuksen jälkeen opiskelijoiden on ollut silmin nähtä vaikeaa orientoitua tutkimustaitojen opiskeluun ja saavuttaa siinä sama itsenäisyyden taso kuin toimittajan ammat-

titaitoja opiskellessa. Vika tuskin on opiskelijoissa. Opettajien tulisi tehdä enemmän yhteistyötä siitä riippumatta painottuvatko ammatilliset opinnot jatkossa kandidaatin- vai maisteritasolle. Teorian ja käytännön välinen kuilu on lopulta keinotekoinen ja sen ylläpitämistä tukevat vain oppiaineen luonnetta koskevat erilaiset näkökannat.

### *Lähteet*

- De Burg, H. 2003. Skills are not enough: the case for journalism as an academic discipline. *Journalism. Theory, practice and criticism*, Vol. 4. London: Sage.
- Grow, G. 1991. Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, Vol. 41, No. 3, Spring, 125–149.
- Hakala, J. T. 2002. Luova prosessi tieteessä. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkonen, R. 1999. Kriittisyys ammatillisen koulutuksen haasteena postmodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) *Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Huotari, V. 1999. Yliopisto ja myytti tiedepohjasta. *Tiedepolitiikka*, 26 (2), 19–30.
- Huotari, V. 2002. Usko metodiin. *Tieteessä tapahtuu*, 20 (2), 22–33.
- Järvinen-Taubert, J. 1998. Tarvitseeko työelämä kriittisiä työntekijöitä? Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) *Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Olkkonen, T. & Vanhala, V. 1997. Akateeminen luento – kohtaavatko luennoitsija ja opiskelija? Oulun yliopisto: Opintotoimiston julkaisuja A 12.

- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2001. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 308–326.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelmaperustainen oppiminen. Kirjassa: J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista - ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. & Nummenmaa, R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka. Tampere: Tampere University Press.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Symes ym. 1999. Working Knowledge: Universities and 'Real World' Education. Teoksessa Forrester et al. (toim.) Researching Work and Learning. Conference Proceedings. University of Leeds. Sept. 10–12, 426–443.
- Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.



## JATKO-OPINTOJEN YHTEISTOIMINNALLISTAMINEN

Tieteellisen jatkokoulutuksen tavoitteena on tuottaa tutkijan taitoja eli tieteellisiä toimintatapoja. Tutkija on korkean tason asiantuntija ja hänellä oletetaan olevan kyky uusien ratkaisu- ja toimintamallien kehittämiseen aiemman tiedon ja kokemuksen perusteella. Lisäksi asiantuntijuuteen kuuluu kyky toimia epävarmuuden vallitessa ja puutteellisen tiedon pohjalta. Asiantuntijuudelle on tiettyyn rajaan saakka ominaista siirrettävyys, toisin sanoen se eroaa puhtaan teknisestä osaamisesta siten, että se on sovellettavissa myös uuteen kontekstiin. Tämä edellyttää tiedollista hahmottamista yleisellä, käsitteellisellä tasolla.

Tutkijakoulutukseen sopii hyvin tutkivan oppimisen käsite, jolla tarkoitetaan sitä, että oppija ei omaksu vain valmiiksi tarjottua tietoa, vaan ohjaa itse omaa oppimistaan tuottamalla omia kysymyksenasetteluja ja määrittelemällä henkilökohtaisia tavoitteita (Hakkarainen ym. 1999). Toiminnalle on ominaista itsenäinen tiedon haku ja omien ratkaisumallien kehittäminen. Tutkijakoulutuksessa oppiminen on pitkälti tiedollisten koko-

naisuuksien kuten käsitteellisten ja teoreettisten hahmotusten itsenäistä muodostamista. Tutkimisen ja oppimisen raja on liukuva, samoin oppijayhteisön ja tutkijayhteisön.

## Oppijälähtöisyys tutkijakoulutuksessa

Opiskelijoiden rooli on tutkijakoulutuksessa hyvin keskeinen. He voivat itse valita oman väitöskirjaprojektinsa kannalta keskeisen aineksen ja hyödyntää oppimaansa soveltamalla sitä omaan tutkimustyöhönsä. Tieteellisessä jatkokoulutuksessa opiskelijat ovat autonomisia ja aktiivisia oppijoita, joiden tiedolliset tarpeet saattavat olla pitkälle erikoistuneita. Siksi opittavan aineksen valikointi ja sen relevanssin arviointi kuuluu luontevasti opiskelijalle eikä opettajalle.

Tutkijakoulutuksessa painopiste on informaation hankinnan ja käsittelyn oppimisessa. Tutkijan pitää pystyä yhdistelemään ja tulkitsemaan puutteellista ja ristiriitaista ainesta. Asian-tuntijan taitoihin kuuluu oman tietämyksen rajojen tunteminen ja tiedollisten tarpeiden tunnistaminen. Myös arvioinnissa pitäisi sen vuoksi painottaa metakognitiivisia taitoja, joilla tarkoitetaan oppijan tietoa omista tiedoistaan, taidoistaan ja oppimisstrategioistaan. Opiskelijan on tärkeää tiedostaa kognitiiviset sisäiset mallinsa ja kyetä arvioimaan niitä. Niiden arviointiin soveltuvat hyvin esimerkiksi miellekartta (mind map), käsitekartta ja portfolio, joiden tavoitteena on rekonstruoida omaa oppimista ja organisoida opittu aines käyttökelpoiseen muotoon.

## Ryhmän hyödyntäminen

Ryhmäoppimisessa oppijoiden ja opettajan roolit ovat vaihtuvia ja tilannesidonnaisia. Kummatkin tuovat oppimistilanteeseen omia näkemyksiään ja ovat vuorotellen puhujia ja kuuntelijoita. Opettaja tarjoaa oppimisympäristön, tilanteen ja tietolähteitä, mutta toimii ensisijaisesti oppimisen auttajana tai konsulttina. Ryhmätyöskentely sopii hyvin monitahoisten kysymysten ja laajojen kokonaisuuksien omaksumiseen. Yksilön oppiminen on myös yhteisöllisen oppimisen perusta. Ryhmätyössä kukin jäsen selittää muille näkemyksensä käsiteltävästä asiasta ja perustelee käsityksiään. Opiskelija joutuu ajattelemaan ääneen, tämentämään ja tiivistämään ajatuksensa ja ideansa. Jakamalla ajatuksensa muiden kanssa hän saa mahdollisuuden hyödyntää myös ryhmän muiden jäsenten kokemuspiiriä oman hahmotuksensa kehittämisessä ja tarkastella aihetta monipuolisemmin eri näkökulmista. Dialogissa oppija joutuu paitsi kuvailemaan, myös perustelemaan näkemyksiään, mikä tehostaa reflektiota (Johnson & Johnson 2002). Kommunikatiivisuutta voidaankin pitää oppimisen tärkeänä ulottuvuutena (Mezirow 1995). Muiden tarjoama palaute ja erilaiset perspektiivit tehostavat asian käsittelyä. Ryhmässä oppimisen on sanottu tehostavan myös oppimiskehän (Kolbin syklin) kaikkien vaiheiden läpikäymistä ja parantavan erityisesti reflektiota (Heron 1985).

Toimiakseen tehokkaasti ryhmällä täytyy olla yhteinen tavoite, johon sen jäsenet ovat sitoutuneet. Ryhmällä täytyy olla myös yhteisesti tunnustetut toimintaperiaatteet (Kohonen 2002). Ryhmän kiinteyttä lisää jäsenten valinta siten, että he ovat oppimisessaan samalla tasolla tai samassa vaiheessa. Hyvin toimiva ryhmä parantaa opiskelijan motivaatiota, sillä palaute ja saavutetut oppimistulokset kannustavat ja parantavat itsetuntoa. Ryhmän muotoutuminen toimivaksi yksiköksi vaatii aikaa, joten lähestymistapa soveltuu parhaiten laajahkoihin opinto-

kokonaisuuksiin. Toisaalta huonosti toimiva ryhmä voi olla oppimisen este. Jotta ryhmä toimisi oppimisen tehostajana, ryhmäprosessit täytyy ottaa huomioon jo opetusta suunniteltaessa. Tärkeä seikka on myös ryhmän oman toiminnan säännöllinen arviointi siten, että toiminta pysäytetään ja ryhmää ohjataan käsittelemään omaa työskentelyään. (Piekkari & Repo-Kaarento 2002.) Sen lisäksi että ryhmä parhaimmillaan tehostaa oppimisprosessia, siinä opituista ryhmätyöskentelyn taidoista on suoraa hyötyä erityisesti niillä aloilla, joissa tutkimustyö tehdään tutkimusryhmissä.

## Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kehittämishankkeen teoreettinen lähtökohta oli sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja sosiaalisen oppimisen sovellukset. Konstruktivistisen lähestymistavan soveltaminen pohjautuu käsitykseen henkilökohtaisten tietorakenteiden merkityksestä oppimisessa. Konstruktivistisen oppimisteorian voi jaotella kahteen pääsuuntaukseen eli kognitiiviseen, yksilön psykologista oppimisprosessia kuvaavaan teoriaan ja sosiaaliseen, ryhmän merkitystä korostavaan teoriaan.

### Tiedon konstruointi ja reflektointi

Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan omaa tietoaaineksen prosessointia ja tiedon rakentumista aiemmin omaksutun pohjalle (Poikela ja Poikela 1999). Sen tärkeimpiä kehittäjiä on ollut sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget, joka tutki lapsen älykkyyden ja ajattelun, erityisesti abstraktin päättelyn ja symbolien käytön kehittymistä kokemusten myötä. Hän korosti myös kielen ja siihen perustuvan vuorovaikutuksen

merkitystä ajattelun kehittymisessä (Piaget 1988). Oppiminen ei ole vain faktojen vastaanottamista ja tallentamista, vaan omakсутun tiedon käyttöönottaminen edellyttää myös ajattelua ja oppiaineksen jäsentämistä. Tiedollisen aineksen järjestäminen kokonaisuuksiksi edellyttää oppijan aktiivista toimintaa. Uuden oppiminen edellyttää tulkintaa ja ymmärryksen muotoutumista suhteessa aiemmin opittuun. Tämän vuoksi reflektio on oppimisen avainprosessi. Oppijakeskeinen lähestymistapa ja opiskelijan omien lähtökohtien huomiointi tehostaa mielekkäiden kokonaisuuksien luomista. Opiskelijoilla on aktiivinen rooli opetuksessa ja opettaja toimii tutorina ohjaten opetustilanteessa enemmän prosessia kuin sisältöjä.

Kognitiivis-konstruktivistinen käsitys korostaa reflektion merkitystä oppimisessa (Weil ja McGill 1985). Oppija antaa asioille merkityksiä aiempiin kokemuksiinsa pohjautuen. Tämä reflektio on oppijan omaa, aktiivista ja tietoista opittavan aineksen prosessointia. Sen avulla oppija voi tunnistaa omat oppimistarpeensa sekä nähdä asioita uudella tavalla ja omaksua uusia toimintatapoja (Boud 1985). Tätä prosessia kuvaavassa Kolbin kehässä korostuu soveltamisen ja pohdinnan vuorottelu. Lisäksi taitojen oppimisessa tarvitaan sekä kokemusta että käsitteellistämistä (Kolb 1984). Reflektio edellyttää itsearviointia joten se auttaa myös kehittämään oppimistapoja ja metakognitiivisia taitoja. Konstruktivistinen oppimiskäsitys sopii hyvin tieteelliseen jatkokoulutukseen, jossa teoreettinen kurssimuotoinen opetus ja oma tutkimustyö vuorottelevat. Yksittäisessä tutkimusprojektissa reflektion pitäisi ulottua käsitteiden tasolle ja kurssimuotoisen koulutuksen tarjota mahdollisuus teorian reflektioon yleisemmällä tasolla (vrt. Kitchener ja King 1995).

## Sosiokonstruktivismi ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen yhteisöllistä ja intersubjektiiivista luonnetta. Sen mukaan ryhmä ei ole vain oppijoiden yhteisö, vaan myös oppiva yhteisö. Sosiokonstruktivistisen ajattelun varhaisia edelläkävijöitä on amerikkalainen filosofi John Dewey, joka näki oppimisprosessin samankaltaisena tutkimuksen kanssa (Tynjälä 1999). Hän korosti oppimisen tavoitteellisuutta ja soveltavaa toiminnallisuutta sekä esitti varhaisen version Kolbin kehää muistuttavasta oppimismallista, jossa havainto, tieto ja arviointi seuraavat toisiaan (Kolb 1984). Pragmatistina Dewey piti yhdessä oppimisen perusteluna sen avulla saavutettavia hyviä oppimistuloksia. Myöhemmin ryhmän vaikutuksesta oppimistulosten paranemiseen on saatu lisää näyttöä (Johnson & Johnson 2002).

Sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen on vaikuttanut merkittävästi Lev Vygotskin sosiaalisen vuorovaikutuksen teoria (Vygotski 1982). Vygotski korosti sosiaalisen kehityksen teoriassaan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekijöiden merkitystä kognitiivisten prosessien kehittämisessä. Päinvastoin kuin esimerkiksi Freud ja Piaget, Vygotski nostaa kehitysprosessissa kollektiivisen tason ensisijaiseksi yksilölliseen nähden, sillä hänen mukaansa yksilön omaan kehitysprosessiin tarvittavat välineet, kuten kieli, ovat kulttuurin tuotteita ja ne omaksutaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vygotskin mukaan tietojen ja taitojen kehittyminen on tehokkainta vuorovaikutuksessa itseään hieman edellä olevien kanssa.

Sosiaalipsykologi Kurt Lewin kiinnitti huomiota ryhmädynamiikkaa korostavissa näkemyksissään oppijoiden keskinäiseen riippuvuuteen ja korosti vuorovaikutuksen luonteen merkitystä oppimiselle (Kolb 1984). Hänen mukaansa oppiminen tapahtuu tehokkaimmin tehtäväorientoituneissa ryhmissä (Sahlberg & Sharan 2002). Yhteistoiminnallisen oppimisen (co-

operative learning) lähtökohta on oppiminen sosiaalisena tapahtumana (Johnson ja Johnson 2002). Yksilöä ei voi tarkastella irrallaan hänen sosiaalisesta ympäristöstään, vaan yksilölliset ja yhteisölliset tekijät liittyvät toisiinsa (Kronqvist ja Soini 1999). Oppiminen perustuu vuorovaikutukseen ja tapahtuu parhaiten oppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus ei siis ole pelkästään oppimisen väline, vaan oppimisprosessin ominaisuus.

Heron (1985) esitteli käsitteen oppiva vertaisryhmä (peer learning community), joka korostaa ryhmän vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Ryhmän jäsenet antavat toisilleen tukea ja palautetta, mikä edistää oppimista. Ryhmän toimintaperiaatteena on 'yhtäläinen harkinta' (equality of consideration) eli kaikkien tarpeet, kiinnostukset ja taidot otetaan huomioon ryhmän toiminnassa (mikä ei tarkoita kaikkien yhtä suurta merkitystä tavoitteiden saavuttamisen kannalta). Toinen periaate on 'yhtäläinen mahdollisuus' (equality of opportunity) eli kaikilla on mahdollisuus tuoda ryhmään tärkeinä pitämiään asioita.

Revansin mukaan toimintaoppiminen (action learning) tapahtuu oppivassa yhteisössä (learning community), jossa oleellista on kysymykseen suuntautuminen ja sen ratkaisuun tähtäävä suunnitelmallinen tiedonhaku (Järvinen ym. 2000). Revans liittää oppimiseen myös organisaationaalisen elementin. Toimijana ei ole vain joukko ihmisiä, vaan myös ryhmän toiminnan ehdot rajaava instituutio, joka määrittää rooleja tai tehtäviä. Oppiminen ei ole vain, eikä edes ensisijaisesti, tiedollista vaan toiminnallista, toisin sanoen sen oletetaan tuottavan uusia toimintatapoja.

Yhteistoiminnallisen tutkimisen (co-operative inquiry) käsite on kehitetty lähinnä neuvonnan ja ohjauksen sekä laadullisen tutkimuksen puitteissa (Heron 1985), mutta sitä voidaan soveltaa myös yleisemmin ryhmäoppimisen viitekehyksenä. Siinä korostetaan ryhmän joustavaa roolijakoa. Opiskelijat toimi-

vat myös opettajina arvioidessaan ja antaessaan palautetta toisilleen. Tämä lisää ryhmän itseohjautuvuutta sekä toiminnan joustavuutta ja monipuolisuutta.

Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu hyödyntää ryhmän sisäisiä tiedollisia ristiriitoja, jotka stimuloivat oppimisprosessia (Johnson & Johnson 2002). Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet edellyttävät positiivista keskinäistä riippuvuutta ryhmän sisällä, jotta ristiriidasta muotoutuisi rakentava. Tällöin opiskelijat tukevat toisiaan ja ottavat vastuuta paitsi omasta, myös koko ryhmän edistymisestä. Näin ollen myös sitoutuminen ryhmään paranee ja motivaatio kohenee. Tätä voidaan auttaa kehittämällä toimintaympäristöä siten, että kilpailu ryhmän sisällä vähenee, ryhmä on monipuolinen ja sen jäsenillä on sekä riittävän laajat tiedot aihepiiristä että tarvittavat sosiaaliset taidot. Myös opetusaineksen työstäminen edistää yhteistoiminnallisuutta, mikäli ryhmän toimintamalli ja tehtävä ovat selkeät. Tällöin osallistujat pystyvät kriittisesti, mutta rakentavasti kehittämään omia ja toistensa ajatuksia.

Yhteistoiminnallinen oppiminen soveltuu erityisen hyvin tieteelliseen jatkokoulutukseen, koska tieteellisen tiedon erityisominaisuuksiin kuuluu tiedon kollektiivinen, intersubjektiivinen luonne. Tieteen subjektina pidetään tutkijayhteisöä, sillä tieteen piiriin kuuluvat vain julkisesti esitetyt ja avoimen tieteellisen arvioinnin kohteena olevat tuotokset. Tieteellinen tieto rakentuu pääosin muiden tuottaman aiemman tiedon varaan eli hedelmällisin tutkimus suuntautuu jo tiedetyn rajapintaan. Myös käsitteet ja menetelmät perustuvat yhteisiin sopimuksiin. Ryhmäoppimisessa nämä tieteellisen yhteisön prosessit tapahtuvat pienessä mittakaavassa. Tieteessä auktoriteetin merkityksen pitäisi olla pieni, joten opettaja toimii sosiaalisen oppimisen mallin tarjoavassa roolissa ja pikemminkin käynnistäjänä ja mahdollistajana kuin tiedon lähteenä.



## Kehittämishanke

Tieteellisen jatkokoulutuksen tavoite on antaa valmiudet itseenäiseen tutkimustyöhön. Jatko-opinnot muodostuvat kurssimuotoisesta opetuksesta ja väitöskirjatyön laatimisesta. Kurssimuotoinen opetus on siis vain yksi osa koulutusta. Väitöskirjaopiskelija tuntee usein aihepiirin hyvin ja hänen kokemuksiaan ja asiantuntemustaan voidaan hyödyntää tutkimustyössä. Tavoitteena on, että ohjattava oppii myös arvioimaan ja soveltamaan muita omaa alaansa koskevia tutkimuksia ja tutkimustuloksia. Empiirisessä tutkimustyössä on keskeistä aiemmin opitun teoreettisen ja menetelmällisen aineksen soveltaminen konkreettisessa kontekstissa omien päämäärien saavuttamiseksi. Oppija hankkii kokemusta sekä aineiston kanssa työskennellessään (pitäen esimerkiksi tutkimuspäiväkirjaa) että kirjoitusprosessin aikana. Kokemuksen reflektointiin osallistuvat sekä opiskelija itse ja tutkimusryhmä, jolle jatko-opiskelija tuo työnsä kommentoitavaksi, että lehden vertaisarvioijat, joille valmis käsikirjoitus lähetetään. Julkaisuprosessi on sekin reflektiota, jossa tekijät, arvioijat ja lehden toimituskunta arvioivat ja arvottavat työtä. Myös lopputuloksena oleva tieteellinen artikkeli on reflektiota hankitusta tutkimuskokemuksesta aina virhelähteen ja vahvuuksien kriittistä arviointia myöten.

### Tavoitteet

Kehittämishankkeeni tavoitteena oli kehittää epidemiologian alan tieteellistä jatkokoulutusta sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen suuntaan käyttäen lähestymistapana yhteistoiminnallista oppimista. Jatko-opiskelijat ovat tähän otollinen ryhmä, sillä heillä on tarvittavia pohjatietoja sekä oman tutkimusprojektinsa myötä tavoitteellisuutta ja pitkäjänteisyyttä.

tä. Toteutin projektin epidemiologian laajimman ja keskeisimmän jatkokoulutuskurssin yhteydessä. Aloitin projektin syyslukukauden 2001 alussa ja se jatkui kevätlukukauden 2002 loppuun.

Kehittämishankkeeni idea oli ryhmän hyödyntäminen oppimisessa tieteelliseen jatkokoulutukseen kuuluvassa laajassa kurssissa *Epidemiologic Methods I-II*. Kurssi kattaa epidemiologisen tutkimuksen käsitteet ja periaatteet sekä sovellukset kuten esiintyvyyshavainnot ja tutkimusasetelmat. Hanke toteutettiin käyttämällä opetuksessa sovelluskeskeisiä ryhmätehtäviä. Käsiteltävät asiat muotoiltiin teemoiksi, jotka esitettiin realistiseen kontekstiin liitettyinä ongelmina. Tehtävien käsittely edellytti soveltamista eikä niihin ollut yhtä yksiselitteistä vastausta. Ryhmätehtävät laadittiin vaihteleviksi; ne vaihtelivat laajoista käsitteellisistä kysymyksistä ('mitä epidemiologia on') suppeampiin tehtäviin ('onko esimerkissä kyseessä sekoittuneisuus vai muovautuneisuus') (Sahlberg ja Sharan 2002). Tällä tavoin pyrittiin saamaan käyttöön ryhmän jäsenten erilaiset ominaisuudet ja vahvuudet, jotta roolijako olisi ollut monipuolista ja statuserot pieniä (Piekkari & Repo-Kaarento 2002). Hankkeen toteutumisen keskeinen rajoitus oli se, ettei muilla jatkokoulutuskursseilla ollut vastaavia pedagogisia pyrkimyksiä tai suunnitelmia. Myös pätevän, pitkäaikaisen opetushenkilöstön puute rajoitti mahdollisuuksia opetuksen pitkäjänteiseen kehittämiseen.

Pitämäni kurssi on osa tohtorikoulutuksen teoreettisia opintoja, joissa tavoitteena on antaa valmiuksia väitöskirjatyöhön ja laajemminkin tutkijana työskentelyyn. Yhteensä jaksosta voi saada kahdeksan opintoviikkoa filosofian tohtorin tutkintoon vaadituista 40 opintoviikosta. Pidän kurssia keskeisenä osana epidemiologiaan suuntautuvien jatko-opiskelijoiden tutkijakoulutusta. Yleensä noin puolet koulutuksesta on kurssimuotoista ja toinen puoli muodostuu seminaareista, tieteellisistä kokouksista ja niin edelleen. Osa kurssin osanottajista tosin

suorittaa vasta perustutkintoa, joten kurssi voi olla osa myös syventäviä opintoja. Opiskelijoiden tausta on vaihteleva: osalla on lääketieteellinen koulutus, toisilla terveystieteen tutkinto ja joillakin esimerkiksi tilastotieteellinen pohjakoulutus. Kuitenkin kaikilla oletetaan olevan suoritettuna ainakin yksi epidemiologian peruskurssi, joillakin on jopa alan tutkinto (Master of Public Health). Opiskelijoiden tausta ja opetuksen tavoitteet sopivat mielestäni erittäin hyvin ongelmalähtöisen opetuksen käyttämiseen.

Tavoitteenani oli omaksua uusia opetuskäytäntöjä, jotka tarjoaisivat tutkijan työssä keskeisiä taitoja, kuten tiedon hankkimista, arviointia ja soveltamista sekä parantaisivat oppimista ja yhteistyötaitoja. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi käytettiin keinoina yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä siten, että ryhmätyön osuutta lisättiin ja opetuksen luentokeskeisyyttä vähennettiin. Vastuuta muun muassa tavoitteiden asettelusta oli tarkoitus antaa enemmän opiskelijoille. Samoin tiedon hankkiminen ja prosessointi oli tarkoitus siirtää enemmän opiskelijoiden tehtäväksi. Syksyn 2001 ja kevään 2002 aikana pidetylle kurssille osallistui 12–14 opiskelijaa, joista suurin osa oli ulkomaalaisia kansainvälisen koulutusohjelman (International Post-Graduate Programme in Epidemiology) opiskelijoita. Mukana oli myös suomalaisia jatko-opiskelijoita sekä terveystieteen ja tilastotieteen perustutkinto-opiskelijoita.

## Opetuksen uudet muodot

Epidemiologian jatkokoulutusopintojen opetussuunnitelma oli pyritty laatimaan avoimeksi eli vain yleistavoite oli selvästi määriteltä, osatavoitteet määriteltiin väljemmin, ja niistä keskusteltiin jakson alussa. Jakson kuluessa tavoitteista ja tarpeista keskusteltiin ryhmässä ja opiskelijoilla oli mahdollisuus vaikuttaa

rajauksiin ja painotuksiin. Kehittämisprojektissa sovellettu opetusmenetelmä perustui siihen, että yhteisistunnossa esiteltiin lyhyesti teema ja annettiin siihen liittyvä tehtävä. Tehtävät oli muotoiltu avoimiksi siten, että niihin ei ollut yhtä yksiselitteistä vastausta. Osa tehtävistä perustui julkaistujen tutkimusten arviointiin ja osa pienempien tutkimusongelmien käsittelyyn. Opiskelijat jaettiin 4–5 hengen ryhmiin, joissa tehtävien käsittely tapahtui. Ennen ryhmän kokoontumista opiskelijoiden toivottiin paneutuvan aiheeseen kirjallisuuden avulla. Opiskelijoita rohkaistiin hakemaan itse tietoja ja käyttämään useita eri lähteitä. Ryhmätutkimuksen periaatteiden mukaisesti kurssilla ei ollut yhtä oppikirjaa, vaan opiskelijoita kannustettiin käyttämään eri materiaalia ja vertailemaan niissä esitettyjä käsityksiä (Sharan & Sharan 2002). Aiheeseen liittyvää kirjallisuutta jaettiin myös yhteisistunnoissa.

Pienryhmässä oli tarkoitus keskustella käsitteistä ja soveltaa niitä tehtävän suorittamiseen. Tehtävät perustuivat mahdollisimman paljon todenmukaisiin aineistoihin ja julkaistuihin tutkimuksiin. Ongelmat olivat valmiiksi rajattuja ja usein puettu kysymyksen muotoon eli ne eivät olleet PBL-ongelman tai -skenaarion kaltaisia. Pääosa tehtävistä suoritettiin ryhmässä, mutta osa oli yksilöllisiä tehtäviä, joissa sovellettiin opittua ainesta omaan tutkimusprojektiin. Opettajan rooli ryhmätyössä oli tutorina toimimista eli prosessin ohjaamista, ei niinkään tietolähteenä toimimista. Ohjaajan aktiivista panosta tarvittiin varsin vähän. Ryhmä saattoi raportoida laajimmat tehtävät esimerkiksi käsitekarttana. Myös käsitellyn aiheen tiivistämistä esimerkiksi avainsanoiksi ja metaforien käyttöä kokeiltiin. Toisessa yhteistapaamisessa ryhmätyön tulokset raportoitiin ja keskusteltiin niistä. Tuomalla asia uudestaan käsittelyyn ja valottamalla sitä myös toisen ryhmän jäsennyksen kautta pyrittiin käynnistämään reflektio siten, että opiskelijat vertasivat omaa hahmotustaan muiden tapaan jäsentää aihepiiriä. Opiskelijoilla oli halu-

nessaan tilaisuus saada aiheen perusteellisempaa käsittelyä luennon avulla. Opetusmateriaalina käytettiin runsaasti alan tieteellisiä artikkeleita. Ne tarjosivat sovellusesimerkin, joka toimi ongelmaperustaisessa oppimisessa käytetyn ongelman tai skenaarion tapaan. Tähän päädyttiin, koska tieteellinen lukutaito (tutkimusraporttien hahmottaminen, tulkinta ja arviointi) on oleellinen osa tutkijan ammattitaitoa.

Kurssin alussa käsiteltiin opetuksen kantava ajatus ja periaatteet. Painotin sitä, että jatkokoulutuksen tavoite on valmiuksien antaminen oman väitöskirjatyön tekemiseen eikä pakollisten opintoviikkojen kerääminen. Ratkaisevinta ei ole se, mitä opetetaan, vaan mitä opitaan, jolloin opettajan tehtävä on lähinnä tarjota puitteet oppimiselle. Opiskelijat kirjasivat kurssin alussa omat tavoitteensa oppimispäiväkirjaan ja arvioivat omia kehittymistarpeitaan SWOT-analyysin avulla. Tarkoituksena oli painottaa taitoja: mitä opiskelijat osaisivat tehdä kurssin jälkeen. Myös toimintaperiaatteet esiteltiin kurssin alussa. Ryhmiä muodostettaessa pyrittiin välttämään alaryhmien syntymistä jakamalla saman koulutustaustan tai tutkimusaiheen omaavat opiskelijat eri ryhmiin. Työn tasaista jakautumista ryhmässä pyrittiin edistämään esimerkiksi valitsemalla ryhmätyön raporttoija arpomalla. Ryhmätyön sujumista pohdittiin useassa vaiheessa ja periaatteita kerrattiin yhteisistunnoissa. Tavoitteena oli, että kukin ryhmä kokoontuisi aina samaan aikaan ja samassa paikassa. Pienryhmät sekoitettiin syyslukukauden jälkeen.

Kevään 2002 aikana uutena opetusmuotona aloitettiin seminaarit, joissa opiskelijat toimivat opettajina eli esittivät katsauksen annetusta teoreettisesta aiheesta. Kurssin edetessä aloitettiin myös empiiriseen aineistoon perustuvat harjoitukset, joissa opiskelijoille annettiin harjoitustöitä tilasto-ohjelmalla tehtäväksi. Se täydensi ryhmätyöskentelyä, sillä se vastasi tutkijan työtä ja siten edellytti opitun aineksen soveltamista realistisessa kontekstissa. Opiskelijoiden toivomuksesta yhteiskokoon-

tumiset jaettiin ryhmätöiden esittelyyn ja uuden aineksen käsittelyyn. Uusi aines pohjustettiin yhdessä joko keskustellen tai opettajan suorittamalla käsitteiden esittelyllä tai aihepiirin katusauksella.

## Opiskelijapalaute ja arviointi

Hanke tarjosi hyödyllistä kokemusta ja toimi sovelluskenttänä yliopistopedagogiikan teoreettiselle koulutukselle. Opiskelijoiden palaute oli myönteistä ja uusi lähestymistapa tuntui pääosin edistävän oppimista. Opiskelijat eivät kuitenkaan halunneet kokonaan luopua luento-opetuksesta, ja osa opetuksesta toteutettiin luentoina myös siitä syystä, että vierailevat luennoitsijat eivät olleet perehtyneet yhteistoiminnalliseen opetusmenetelmään. Myös opiskelijat olisivat tarvinneet enemmän johdatusta oppimismenetelmän soveltamiseen. Ryhmien ohjaukseen ei myöskään ollut riittävästi resursseja.

Opiskelijoiden välittömät kokemukset opetustilanteissa tuntuivat kuitenkin positiivisilta. Ryhmätehtävien käsittelyssä keskustelu oli aktiivista ja osallistujat toivat erilaisia esimerkkejä, sovelluksia ja näkemyksiä omalta alaltaan. Tehtävien purku sujui yleensä hyvin ja luennoilla palattiin tarvittaessa ryhmätöiden esimerkkeihin. Kurssin arviointia varten keräsin opiskelijoilta palautetta ensimmäisen osan (syksyn 2001) puolivälissä ja lopussa. Väliarvioinnin mukaan opiskelijat kokivat saavuttaneensa oppimistavoitteet hyvin tai erittäin hyvin. Kurssin suurimpana vahvuutena pidettiin opettajien asennoitumista opiskelijoihin. Myös opiskelijoiden osallistumista ja opetuksen kannustavuutta pidettiin erittäin hyvinä. Kurssille asetettuja tavoitteita pidettiin hyvin selkeinä tai selkeinä. Yhteistoiminnallista opetustapaa pidettiin vahvuutena, joskin sen todettiin vaativan

myös sopeutumista. Ongelmina pidettiin lähinnä suurta työ-määrää ja ryhmätyöhön varatun ajan lyhyttä.

Alkuinnostuksen jälkeen opiskelijat ilmaisivat useaan otteeseen toivomuksen luentojen lisäämisestä. Ryhmäopiskelu ei siis ilmeisesti tuntunut yhtä tehokkaalta kuin opettajajohtoinen luen-to-opetus. Opiskelijat kokivat ryhmän sisällä esitetyt erilaiset näkemykset ja tulkinnat ristiriitaisina. Lisäksi esitettiin kritiik-kiä työn määrästä ja epätasaisesta jakautumisesta ryhmässä. Myös aikataulua pidettiin kireänä. Ensimmäisen osan loppuarviossa opiskelijat pitivät edelleen kurssin vahvuutena myös ryhmätyötä painottavaa opetustapaa. Se mainittiin vahvuutena neljässä pa-lautteessa ja heikkoutena yhdessä. Opiskelijoiden aktiivista osal-listumista piti erittäin hyvänä yli puolet osallistujista ja loput hyvänä. Kolme neljäsosaa palautteen antaneista piti keskustelun ja pohdinnan määrää kurssilla erittäin hyvänä ja loput hyvänä. Puolet koki saavuttaneensa kurssin tavoitteet erittäin hyvin ja loput hyvin. Eniten ongelmia koettiin yhä aikataulun ja työn määrän suhteen. Opiskelijat pitivät hyvänä vuorovaikutuksen määrää ja opettajan asennetta. Kurssia pidettiin myös innostava-na. Kurssin parantamiseksi saaduista ehdotuksista toivottiin li-sää aikaa ryhmätöihin ja toisaalta myös yksilölliseen opiskeluun (mikä ehkä tarkoitti lähinnä väljempää aikataulua).

Opiskelijoiden arviointi tapahtui oppimispäiväkirjan avul-la. Vaihtoehtoisena suoritustapana oli portfolio, mutta opiskeli-jat eivät käyttäneet sitä. Oppimispäiväkirja oli suoritustapana kaikille opiskelijoille uusi, mikä vaikutti siihen, että taso oli kir-java. Moni ei tiennyt mitä odotettiin (vaikka asiasta oli puhuttu useamman kerran). Jouduin jopa hylkäämään joitain suorituk-sia, jotka olivat pitkälti sanatarkkoja lainauksia oppikirjoista. Toisaalta noin puolet opiskelijoista oli sisäistänyt tehtävän luon-teen ja tehnyt parhaimmillaan erittäin hyviä yhteenvetoja omas-ta oppimisprosessistaan. Suoranaista reflektiota oli kuitenkin melko vähän. Joissain oppimispäiväkirjoissa keskityttiin vain

ryhmätehtäviin ja konkreettisiin tehtäviin ilman yleistä pohdintaa. Moni oli tehnyt varsin päiväkirjamaisen kuvauksen käsittelyistä aiheista. Käsitekarttoja oli vain parissa työssä. Kurssin toisen osan pohjustamiseksi pidin jokaisen opiskelijan kanssa henkilökohtaisen palautekeskustelun, jossa käsitelimme kokemuksia kurssista.

Kurssin toinen osa pidettiin kevätlukukaudella 2002. Väliarvioinnissa opiskelijat pitivät ainoana ongelmana aikataulujen muutoksia. Joissain kommentoissa myös harjoituksia toivottiin lisääväksi. Numeerisessa arvioinnissa kaikki 13 aspektia koettiin poikkeuksetta joko hyväksi tai erittäin hyväksi. Vertailu aiempaan palautteeseen on vaikeaa useasta syystä. Edellisellä kerralla kurssi pidettiin suomalaisille opiskelijoille, tällä kertaa kansainvälisen ohjelman osana pääosin kehitysmaista tuleville. Edellisen kansainvälisen kurssin arvioinnissa käytettiin lomakkeita, jotka osoittautuivat epätydyttäväksi ja sen takia palaute-lomakkeet uusittiin. Tämän vuoksi opiskelijapalautteet eivät ole vertailukelpoisia.

## Kokemukset ja johtopäätökset

Kehittämiprojektissa sovellettu yhteistoiminnallinen opetus on parhaimmillaan tehnyt opettamisesta nautittavaa. Uusien lähestymistapojen soveltaminen on tuntunut innostavalta ja palkitsevalta. Kokonaisuus on rakentunut enemmän yhteistyössä opiskelijoiden kanssa ja opiskelijat ovat tuoneet esiin omia näkemyksiään aiempaa enemmän. Jäykästä jaksoarakenteesta irrottautuminen on antanut tilaa improvisaatiolle, luonut tuoreita lähestymistapoja ja yhteyksiä asiakokonaisuuksien välille. Sovelluspainotteinen lähestymistapa on lisännyt opetuksen monipuolisuutta ja vaihtelevuutta. Tutkivan opettajan roolin omaksuminen ja oman työn kehittäminen on selkeyttänyt omia käsi-



tyksiä oppimisesta, parantanut työn hallinnan tunnetta ja kehittänyt opettajan identiteettiä tiedollisesta asiantuntijasta oppimisen ohjaajaksi.

Valittua lähestymistapaa ei pystytty soveltamaan johdonmukaisesti kaikissa opetustilanteissa, vaan lopputulos oli sekoitusta uutta ja vanhaa. Hankkeen voi silti katsoa onnistuneen joissakin tavoitteissaan. Tärkeimpänä saavutuksena voi pitää yhteistoiminnallisen opetuksen omaksumista. Lopullista muotoaan opetus kuitenkin hakenee vielä usean vuoden ajan. Ryhmien seuraaminen ei toteutunut suunnitellulla tavalla. Kun ryhmiltä puuttuivat vakiintuneet tapaamisajat, ohjaajien oli usein mahdollonta olla mukana. Myös portfolion tai oppimispäiväkirjan seuraaminen jo kurssin aikana voisi olla hyödyllistä. Kurssilla edettiin hieman suunniteltua hitaammin. Kokoonntumiset kahden päivän välein muun opetuksen lomassa tuntuivat opiskelijoista liian tiheiltä. Ryhmäkoko (4–5 henkeä) oli ehkä turhan pieni, mikä saattoi laskea tehokkuutta. Tavoitteina olleita yhteistoiminnallisia opetusperiaatteita ei sovellettu koko ajan johdonmukaisesti, vaan välillä palattiin opiskelijoiden toivomuksesta perinteiseen luennointiin. Luento-opetusta opiskelijat toivoivat muun muassa välipalautteessa. Tämä liittyy kahden rinnakkain toteutettavan opetusmuodon välille syntyvään kitkaan. Opiskelijat eivät ehkä täysin luottaneet ryhmässä tapahtuvaan oppimiseen, vaan toivoivat teoreettisten käsitteiden osalta asiantuntijan katsausta aihepiiriin.

Kovin radikaali opetuksen uudistaminen ei ehkä ole mielekäs tavoite yhdelle kurssille, jos muu opetusohjelma noudattaa perinteistä lähestymistapaa. Sen sijaan tavoitteeksi sopisi sellaisen vaihtoehtoisten lähestymistapojen kehittäminen, joilla voitaisiin saavuttaa joitain yhteistoiminnallisen oppimisen etuja. Yksi mahdollisuus on opetus, jossa teemoja ei välttämättä anneta ongelmina, vaan valmiiksi muotoiltuina kysymyksinä tai tehtävinä. Työ tehdään ryhmissä ja opiskelijoiden tehtävänä on

sekä hakea että prosessoida aiheeseen liittyvää tietoa. Luentoja ja ryhmätyön yhdistäminen tuntui kuitenkin vaativalta ja tasapaino löytynee vasta kokemuksen myötä. Yhteistoiminnallisen opetuksen soveltaminen rinnakkain luentopainotteisen opetuksen kanssa täytyy toteuttaa taitavasti tai muuten se saattaa jopa vaikeuttaa uuden opiskelutavan omaksumista ja johtaa opiskelijoiden turhautumiseen. Palautteen keruu opiskelijoilta pitäisi tehdä systemaattisemmin ja mikäli mahdollista kattavammin. Nyt vain alle puolet opiskelijoista täytti palautelomakkeita ja muiden mielipiteet jäivät hyödyntämättä. Ryhmän työskentelyä arvioitiin ryhmäistunnoissa, mutta siitä ei saanut palautetta kurssin lopussa. Arvioinnin voisi kohdistaa selvemmin ryhmään, esimerkiksi siten, että ryhmä tekisi yhteisen kurssityön ja saisi yhteisen arvion.

Siirtyminen yhteistoiminnalliseen opetusmenetelmään yhden kurssin puitteissa on vaikeaa ilman laajamittaista ja johdonmukaista muutosta koko opetussuunnitelman tasolla. Perusteellinen opetusmenetelmien uudistus edellyttää integrointia opetussuunnitelmaan ja opetusyhteisön sitoutumista siihen. Uuden lähestymistavan omaksuminen vaatii kouluttautumista ja laajaa suunnittelutyötä. Ryhmätehtävien ja esimerkkien valinta on keskeistä opetuksen onnistumiselle. Suunnittelu ja valmistautuminen vaativat paneutumista yhtä paljon kuin luentojen valmistelu eli työn määrä ei ryhmäpainotteisessa opetuksessa välttämättä vähene.

Nyt toteutetun kokeilun voi toivoa toimivan alkuna laajemmalle prosessille. Kokemusten jakaminen vertaisryhmässä laitoksen muiden opettajien kanssa antaa uutta perspektiiviä ja mahdollistaa opetuskulttuurin laajemman kehittämisen. Yhteistoiminnallisen opetuksen systemaattinen ja laajamittainen kehittäminen edellyttää koko työyhteisön osallistumista hankkeeseen.

## *Lähteet*

- Boud, D. 1989. Some competing traditions in experiential learning. Teoksessa S. W. Weil & I. McGill (toim.) Making sense of experiential learning. Suffolk: Open University Press, 38–49.
- Boud, D. J., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is reflection in learning? Teoksessa D. J. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: turning experience into learning. Kogan, Guildford, 7–17.
- Boud, D. J., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting reflection in learning a model. Teoksessa D. J. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: turning experience into learning. Kogan, Guildford, 18–40.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Henry, J. 1989. Meaning and practice in experiential learning. Teoksessa S. W. Weil & I. McGill (toim.) Making sense of experiential learning. Suffolk: Open University Press, 25–37.
- Heron, J. 1985. The role of reflection in co-operative inquiry. Teoksessa D. J. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: turning experience into learning. Kogan, Guildford, 128–138.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2002 Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 119–136.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Kitchener, K. S. & King, P. M. 1995. Reflektiivisen pohdinnan malli: tietämistä koskevien ehtojen muuttaminen. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 179–197.

- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 348–366.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen – tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Kronqvist, E. L. & Soini, H. 2000. Yksin vai yhdessä – kokemuksia vertaisoppimisesta yliopistossa. Oulun yliopisto. <http://www.edu.oulu.fi/homepage/elkronqv/artikkel/luukkart.htm>
- Mezirow, J. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 308–326.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelma-perustainen oppiminen. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien oppiminen. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 367–384.
- Salovaara, H. & Järvelä, S. 1998. Teorioita ja käsityksiä oppimisesta. Oulun yliopisto. <http://wwwedu.oulu.fi/okl/lo/kt2/>
- Sharan, Y., Sharan, S. 2002. Ryhmätutkimus. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 155–174.
- Soini, H. 1996. Yhteistoiminnallisen oppimisen ongelmia ja haasteita korkeakoulussa. Teoksessa E. Estola & M. Mäkelä (toim.) Yksilöt ja yhteisöt oppijoina. Oulun yliopiston varhaiskasvatuskeskus.

- Vygotski, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin & Göös.
- Weil, S. W. & McGill, I. 1989. A framework for making sense of experiential learning. Teoksessa S. W. Weil & I. McGill (toim.) Making sense of experiential learning. Suffolk: Open University Press, 3–24.

## MITEN OPETTAA METODEJA?

Mitkä ovat metodiopetuksen tavoitteet yliopisto-opinnoissa? Voiko metodiopetusta antaa yleisopintoina? Miten metodeja tulisi opettaa? Tässä artikkelissa tarkastelen metodiopetuksen ongelmia oman oppiaineeni, informaatiotutkimuksen näkökulmasta. Lähtökohtana on yliopistopedagogiikan opintoihini kuuluva opetuksen kehittämishanke, jossa uudistin metodikurssiani *tutkivan oppimisen* tarjoaman oppimiskäsityksen pohjalta. Ymmärrys metodiopetuksesta ja metodien luonteesta vaihtelee epäilemättä paljon eri oppiaineiden välillä. Osa metodiopetuksesta on monissa tiedekunnissa järjestetty yleisopintoina. Eri laitojen käytännöt ainekohtaisten metodien opetuksessa vaihtelevat suuresti. Siirtyminen kaksiportaiseen tutkintoon näyttäisi suosivan ajatusta laajoista yleisistä opinnoista, ainakin tiedekuntien sisällä. Tässä artikkelissa tarkastelen metodiopetuksen tavoitteita ja asemaa perustutkinnoissa. Esittelen yleisopintoina toteutettavaa metodiopetusta tiedekuntatasolla esimerkkinä yhteiskuntatieteellinen tiedekunta ja oppiaineena informaatiotutkimus. Lopuksi käsitelen metodiopetuksen suunnittelua ja ongelmia omaa metodikurssiani esimerkkinä käyttäen.

## Metodiopetus pedagogisena haasteena

Metodit ovat menetelmiä, joita käytetään tieteellisen tiedon etsinnässä ja perustelemissa. Termi tulee kreikan sanasta *methodos*, 'tie jonnekin'. *Metodiikka* on oppi metodeista, jonka alaan kuuluvat aineiston keräämisen, kuvaamisen ja analyysin tekniikat sekä johtopäätösten tekemisen tekniikat. *Metodologia* tarkastelee tieteen metodiikkaa tai metodien järkevyyttä. (Niiniluoto 1980, 21; Töttö 1980.) Yhtäällä on ajatus tieteen universaalista metodista, jonka perusteella tiede voidaan erottaa muusta toiminnasta, toisaalla eri tieteiden käyttämät metodit, jotka poikkeavat toisistaan suuresti ja joista ei voida johtaa yhtä metodia (Huotari 2002, 23; Töttö 1980; Ziman 2000, 14–15).

Metodiopetuksella näyttäisi olevan kaksi tehtävää: ensinnäkin tieteellisen tutkimuksen luonteen ja toimintatapojen ymmärtäminen, 'metodologinen ajattelu', toiseksi oppiaineelle ominaisten metodien tuntemus ja hallinta tutkimuksenteossa. Metodologia auttaa ymmärtämään, miten tieteessä toimitaan, millaista on tieteellinen ongelmanratkaisu. Metodit eroavat tieteenaloittain ja opiskelijan on perehdyttävä oman alansa metodiikkaan. Lukiessaan tieteellistä kirjallisuutta opiskelijoilla tulisi olla käsitys käytetyistä tutkimusmenetelmistä. Omalla alallaan opiskelijoiden tulisi pystyä myös arvioimaan käytettyjen menetelmien pätevyyttä suhteessa tutkimusongelmaan. Lisäksi heidän tulisi pystyä soveltamaan metodeja omassa tutkielmasaan.

Metodien hallinta on osa tutkimusprosessia. Metodit voidaan käsittää tutkijan työvälineiksi, joita hän käyttää kerätessään ja analysoidessaan tutkimusaineistojaan. Ajatusta ei tule kuitenkaan kääntää niin, että työvälineet tulevat ennen analyysin kohdetta. Kohteen ja tutkimusongelmien on ratkaistava menetelmien valinta (Töttö 2000, 74–75). Tästä seuraa että metodien opetusta ei pitäisi irrottaa tutkimusprosessin kokonaisuudesta.

*”Mikään mekaanisesti sovellettavien erityisten tutkimusmenetelmien kokoelma ei anna pitkällä tähtäimellä valmiutta uusien ratkaisutapojen keksimiseksi uusiin ongelmiin.” (Niiniluoto 1980, 23.)*

Joan Garfield (2002, 2) kuvaa tilastollista päättelyä kolmi-vaiheisena prosessina:

- ymmärrys – kyky nähdä ongelma kuuluvaksi samankaltaisten ongelmien joukkoon
- suunnittelu ja toteuttaminen – asianmukaisten metodien soveltaminen ongelmaan
- arviointi ja tulkinta – tulosten tulkitseminen suhteessa alkupe-  
räiseen ongelmaan.

Tätä voidaan pitää myös tutkimusprosessin kuvauksena. Tutkimusprosessissa tarvitaan siis toisaalta käsitteellistä analyysia ja abstraktioiden hallintaa, toisaalta menetelmien ja tekniikoiden hallintaa. Mitä nämä vaatimukset merkitsevät opetukselle?

Esa Poikela (2001, 104–105) jakaa tiedon objektiiviseen ja subjektiiviseen tietoon. Objektiivinen tieto, tai informaatio, muuttuu ihmiselle merkitykselliseksi tiedoksi vain omakohtaisen työstämisen kautta. Sekä teorian tieto että käytäntötieto vaativat kokeilua ja käyttöä tullakseen ymmärretyiksi. Siten myös metodien hallinta – niiden ymmärtäminen ja kyky soveltaa niitä – vaativat kokeilua, oppijan omakohtaista käsitteiden ja menetelmien käyttöä.

Tutkivassa oppimisessa kiinnitetään huomiota aktiiviseen tiedon tuottamiseen. Tutkiva oppiminen on parhaiten kiteytetty seuraavassa rinnastuksessa tutkivaan yhteisöön: *”tutkiva yhteisö on prosessi, jossa ryhmä ihmisiä työskentelee yhdessä dialogin keinoin saadakseen selvemmän käsityksen yhteisestä kiinnostuksen kohteesta. Tiedonhakijat sitoutuvat ymmärryksen, selityksen tai totuuden etsintään. Ratkaisun löytyminen ei ole varmaa, mutta pai-*



*nopiste onkin ryhmän yhteisessä yrityksessä ratkaista ongelma.”*  
(Tutkiva oppiminen, s.a.)

Perustana on ajatus, että uuden tiedon luominen on samankaltainen prosessi kuin aikaisemmin luodun tiedon ymmärtäminen. Tutkivassa oppimisessa opiskelijat pyrkivät ymmärtämään kulloistakin tutkimuskohdettaan perinteisin tutkimuksen keinoin, he analysoivat kohdettaan käsitteellisesti. (Bereiter & Scardamalia, 1993 Tynjälän 1999, 145 mukaan.) Tutkivan oppimisen taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys ja se on saanut vaikutteita myös ongelmaperustaisesta oppimisesta. Opiskelijoiden oma aktiivisuus on keskeistä. Opiskelijat toimivat vuorovaikutuksessa, jolloin oppimisen sosiaalinen aspekti vuorottelee yksilöllisen panoksen kanssa. (Piekkari & Repo-Kaarento 2002, 323.)

Tutkivan oppimisprosessin osatekijöitä ovat seuraavat (Hakkarainen ym. 1999, 202–205; Hakkarainen ym. s.a., 8–13):

- Kontekstin luominen ja opetuksen ankkurointi. Lähtökohtana on sellaisen asiayhteyden luominen, joka auttaa opiskelijoita hahmottamaan opittavan ilmiön merkitystä. Opetus ankkuroidaan aitoihin ongelmatapauksiin tai -tilanteisiin.
- Ongelmien asettaminen. Oppimista ohjataan ongelmia asettamalla ja niitä ratkaisemalla. Opittavaa ilmiötä tarkastellaan ratkaistavan ongelman kautta.
- Työhypoteesien luominen. Ongelmanratkaisu lähtee alustavien hypoteesien luomisesta aikaisemman tiedon tai kokemuksen pohjalta. Työhypoteesit ovat myös toimintasuunnitelma ongelmanratkaisuun. Suunnitelmassa hahmotetaan tarkasteltavia asioita ja niiden välisiä suhteita. Kyse ei ole vielä lopullisesta ratkaisuyrityksestä tai edes eheästä kokonaisuudesta.
- Kriittinen arviointi. Opiskelijat arvioivat suunnitelmaansa ja tutkimusprosessin edistymistä ryhmässä. Tavoitteena on työskentelysuunnitelman ja työhypoteesien korjaaminen kri-

tiikin ja muihin (esimerkiksi tieteellisiin) teorioihin vertaamisen avulla. Vuorovaikutus ja ymmärryksen jakaminen ryhmässä on keskeistä.

- Syventävän tiedon etsintä. Ongelmanratkaisussa eteneminen ja työhypoteesien tarkistaminen tai korjaaminen edellyttää tiedonhankintaa. Opiskelijoita ohjataan etsimään tietoa järjestelmällisesti eri lähteistä ja arvioimaan lähteiden laatua.
- Tarkentuvien hypoteesien ja selitysmallien luominen. Uusi tieto johtaa hypoteesien korjaamiseen ja selitysmallien luomiseen. Kyseessä on syklinen prosessi, jossa tiedonhankinta ja mallin tai hypoteesien korjaaminen vuorottelevat.
- Uusien työhypoteesien luominen. Tutkivan oppimisen tavoitteena on opiskelijan käsitteistön muutos, jossa opittavan tiedonalan ydinkäsitteet ovat sisäistyneet ja mahdollisesti niiden keskinäiset suhteet muuttuneet. Tämä johtaa ongelman uudelleen hahmottamiseen ja uudelleenmuotoiluun uusina työhypoteeseina. Mahdollisesti ongelmanratkaisu on synnyttänyt tai auttanut havaitsemaan uusia ongelmia ja tutkimuskohteita.

Tutkivassa oppimisessa puhutaan jaetusta asiantuntijuudesta (Hakkarainen ym, 1999, 202, 204). Yhteisö on arvokas peili kritiikin antajana. Ryhmä kehittää ideoita paremmin kuin yksilö ja on apuna tiedonlähteiden etsinnässä sekä tulkinnaissa. Oleellista on myös ryhmän jäsenten velvollisuus selittää omat käsityksensä ryhmälle, mikä edistää ongelman käsitteellistämistä.

Tutkivan oppimisen ohella oppimisen tilannesidonnaisuuden teoria näyttäisi tarjoavan aineksia metodiopetukseen. Tilannesidonnaisuuden keskeinen ajatus on se, että kaikki kognitiivinen toiminta, myös oppiminen, on sidoksissa aikaan, paikkaan, kulttuuriin ja tilanteeseen. Oppimisen tulee teorian mukaan tapahtua tilanteessa, joka vastaa niitä olosuhteita, missä opittua on tarkoitus käyttää, koska muutoin opittu asia ei siirry uusiin tilanteisiin. Vaikka tilannesidonnaisuutta voidaan arvostella vaiko-

kapa sillä perusteella, että se ei selitä uusien käsitteiden syntyä tai teknistä kehitystä, tarjoaa se kuitenkin näkökulman oppimisen osatekijöihin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 33, 45–49; Tynjälä 1999, 144.)

Tynjälä (1999, 140–142) esittelee tilannesidonnaiseen oppimiseen liittyvinä opetusmenetelminä seuraavat:

- Mallintamisessa opiskelijat seuraavat opettajan tai asiantuntijan ongelmanratkaisua. Ongelmanratkaisijan on pystyttävä kuvaamaan toimintaansa niin, että opiskelijat voivat muodostaa käsityksen prosessin vaiheista.
- Valmentamisessa opiskelijat suorittavat itse tehtävää ja saavat opettajalta ohjeita ja tukea tarpeen mukaan.
- Tukeminen on joko verbaalista tai erilaisten apuvälineiden kautta annettavaa, opiskelijan itsenäisesti käytettävää tukea. Tuki vähenee asteittain opiskelijan taitojen kasvaessa.
- Ilmaisemisessa painottuu käsitteellistämisen merkitys – opiskelija kuvaa verbaalisesti omaa ongelmanratkaisuprosessiaan.
- Reflektiossa opiskelija arvioi omaa toimintaansa suhteessa mallintamisessa esitettyyn toimintaan. Tämä voi tapahtua myös ryhmässä, erilaisia ratkaisumalleja vertaillen.
- Tutkiminen merkitsee opiskelijan siirtymistä kohti asiantuntijuutta niin että hän tarvitsee yhä vähemmän tukea ja alkaa muotoilla sekä ratkaista ongelmia itse.

Nämä vaiheet tarjoavat hieman erilaisen, joskin tutkivan oppimisen kanssa osittain päällekkäisenkin, näkökulman tutkimusprosessin opettamiseen ja oppimiseen. Tilannesidonnainen oppiminen kuvaa opiskelijan vaiheittaista siirtymistä opettajalähtöisestä opetuksesta omatoimiseen tutkimiseen. Tutkiva oppiminen korostaa opiskelijan omatoimisuutta alusta lähtien, myös vuorovaikutus ryhmän kanssa on selvemmin esillä. Yhteistä on ongelmien asettaminen, käsitteellistäminen esittämisen kautta ja reflektio.

## Metodiopetuksen osuus ja asema tutkinnossa

Metodiopetuksen määrä ja asema vaihtelevat eri aineissa ja tiedekunnissa. Tarkastelen seuraavassa Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan mallia, koska oma oppiaineeni noudattaa yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan vaatimuksia. Osa metodiopetuksesta on sijoitettu kaikille pääaineopiskelijoille pakollisiin yleisopintoihin, joihin kuuluvat seuraavat kurssit: 1. Tilastotieteen perusteet yhteiskuntatieteilijöille (3 ov); 2. Johdatus yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen (4 ov), joka koostuu Laadullisesta tutkimuksesta (2 ov), Kvantitatiivisesta tutkimuksesta (1 ov) ja SPSS-peruskurssista (1 ov); 3. Tiede ja filosofia (2 ov, sisältänee metodologista ainesta). Varsinaisia suosituksia yleisopintojen ajoittamisesta ei opinto-oppaassa ole, mutta käytännössä ne suoritetaan usein opintojen alkuvaiheessa. Tällöin niiden tarkoituksena voisi olla johdatus tieteelliseen ajatteluun ja metodologiaan. Tiede ja filosofia -kurssin käsiteltäväksi asiakokonaisuudeksi ilmoitetaankin seuraavaa: *”Kurssin tavoitteena on antaa yleiskuva tutkimusprosessin kulusta, erilaisista tutkimuksen muodoista (painottaen filosofiaa ja tiedettä), ankarasta ja täsmällisestä tieteestä, tieteen ja filosofian suhteesta.”* (Yhteiskuntatieteellisen... 2001, 14.)

Tilastotieteen perusteet –kurssi ilmoittaa tavoitteensa ja sisältönsä näin: *”Opintojakson tavoitteena on antaa valmius soveltaa kuvailevan tilastotieteen menetelmiä, käyttää oikeaoppisesti hyväksi tilasto-ohjelmistoa, lukea, ymmärtää ja tulkita tilastoja/grafisia esityksiä, esittää kritiikkiä puutteellisista tai virheellisistä tutkimustuloksista.”* (Yhteiskuntatieteellisen... 2001, 12.) Kurssi antaa siis tutkimuskirjallisuuden lukemisessa tarvittavia taitoja. Kurssi painottaa kuitenkin enemmän käytännön metodien hallintaa kuin metodologiaa. Vielä selvempi tämä painotus on SPSS-peruskurssilla. Jos opiskelijat ottavat nämä kurssit alkuvaiheessa, heiltä puuttuu ehkä oman tutkimusongelman luoma

'virittyneisyys' metodien ymmärtämiselle. Ongelmaksi on myös koettu se, että opiskelijat ovat unohtaneet tilastometodit pro gradu –tutkielmaa aloittaessaan, luultavasti harjoittelun puutteessa.

Eri tiedekuntien ja ainelaitosten välillä on eroja metodiopetuksen ja yleisopintojen järjestämisessä. Esimerkiksi humanistisella ja lääketieteellisellä tiedekunnalla ei ole lainkaan tiedekunnan yleisopintoja kieliopintoja lukuunottamatta. Informaatiotieteiden tiedekunnassa yleisopinnot ovat melkein pä ainekohtaiset. Jos opintojen alkuun sijoitettavia yleisopintoja on, näyttävät ne sisältävän tyypillisesti tiedekunnan aineiden yleistä metodologian ja metodiikan opetusta. Näiden opintojen tarkoitus lienee antaa uusille opiskelijoille metodologista yleissivistystä. Poikkeuksen tekevät yhteiskuntatieteiden tilastotieteen opinnot, joiden sisältö on yksityiskohtaisempaa menetelmäopetusta.

Miten yleisopintojen tarkoitus toteutuu? Tutkivan oppimisen näkökulmasta luento-opetus ei anna mahdollisuutta omaehtoiisiin kokeiluihin ja kehittelyihin. Yleisopintoluennot ovat massaluentoja ja harjoitusryhmätkin suuria. Ongelmallisinta tämä on tilastotieteen yleisopinnoissa, joissa metodien sisäistäminen vaatisi omien tutkimusongelmien työstämistä.

Yleisopintojen lisäksi metodeja opetetaan aineopinnoissa proseminaarin yhteydessä ja tämän jälkeen syventävissä opinnoissa, viimeistään laudaturseminaarissa (tai tutkimusseminaarissa) tai erillisillä metodikursseilla. Metodiopetuksen sijoittamisella opintojen loppuvaiheeseen lienee haluttu varmistaa, että metodit ovat tutkielmantekijöiden tuoreessa muistissa. Ainelaitosten välillä on kuitenkin suuria eroja, toiset eriyttävät metodit omiksi jaksoikseen, toisilla metodiopetus on osana muita opintojaksoja. Ainekohtaisen metodiopetuksen ongelmia käsitelien seuraavassa tiedonhaun tutkimuksen näkökulmasta.

## Tiedonhaun metodiopetuksesta

Tiedonhaku edustaa yhtä informaatiotutkimuksen alueista. Sen tavoite on kehittää käsitteitä, menetelmiä ja järjestelmiä, joiden avulla kaikki tieto, olipa se missä muodossa tahansa ja missä paikassa paikassa, saadaan vaivattomasti kenen tahansa sitä tarvitsevan ulottuville mahdollisimman hyödyllisessä ja helposti omaksettavassa muodossa. (Järvelin 1995, 25.) Tiedonhaku on osa tiedonhankintaa. Tiedonhankinnalla puolestaan tarkoitetaan kaikkea sitä toimintaa, jolla ihmiset hakevat ja saavat itselleen tietoa (tai oikeammin informaatiota, jota voivat työstää tiedoksi). Tiedonhankinta ja -haku tutkimusaloina tarkastelevat niin tiedontuottajien, -tarjoajien, -välittäjien kuin -käyttäjienkin toimintaa ja näkökulmia. Nykyään usein esillä olevat tiedonhankinnan opetus ja tiedonhankintataidot viittaavat sellaisiin käytännön taitoihin, joita tiedonhakija (opiskelija, tutkija, ammattilainen...) tiedon etsinnässä, seulonnassa ja arvioinnissa tarvitsee.

Informaatiotutkimuksen kurssitarjonta heijastaa eri tutkimusalueita. Osa kursseista on yhteisiä kaikille opiskelijoille, valinnaiset kurssit antavat mahdollisuuden suuntautua jollekin tutkimusalueelle. Tiedonhaun tutkimusalueella metodiopinnot jakautuvat seuraavasti:

- Yleisopinnot: yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan yleisopinnot (10 ov), metodiopinnot kuten yllä on kuvattu.
- Aineopinnot: proseminaari (3 ov), jossa osasuorituksena johdantoluento (8 t).
- Syventävät opinnot:
- Johdanto tiedonhakututkimukseen (2 ov, osittain metodologiaa, valinnainen)

- Tiedonhaun matemaattiset menetelmät (3-4 ov, valinnainen)
- Kieltenvälisen tiedonhaun menetelmät (3 ov, valinnainen)
- Tiedonhakujärjestelmien evaluointi (4 ov, valinnainen)
- Tutkimusmenetelmäkurssi (2 ov)
- Tutkimusseminaari (4 ov)
- Jatko-opinnot (esimerkkejä tarjonnasta):
  - Metodologinen johdantokurssi
  - Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät
  - Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät
  - Monimuuttujamenetelmät

Listaa tarkasteltaessa on huomattava, että kaikki opiskelijat – suurin osa – eivät suorita koko jatkumoa aineopinnoista jatko-opintoihin, eivätkä kaikki jatko-opiskelijat tule Tampereen informaatiotutkimuksen syventävistä opinnoista. Silti on mielenkiintoista tarkastella yleisopintojen ja jatko-opintojen päällekkäisyyttä – molemmat toteuttavatkin samaa perusrakennetta tiedekuntatasolla. Aineopinnoissa metodiopinnot ovat vähäisiä. Informaatiotutkimuksessa sivuaineopiskelijoiden ja virkaan pätevöityvien määrä on ollut melko suuri, mikä ehkä on vaikuttanut siihen, että tutkimussuuntautuneisuus on jäänyt vähäiseksi opetustarjonnassa. Tämän seurauksena opiskelijat saattavat kokea askelman syventäviin opintoihin hyvinkin korkeaksi: tutkimustaitoja aletaan äkisti vaatia vaikka niihin ei ole annettu valmennusta.

Päähuomion tiedonhaun tutkimuksessa ovat saaneet digitaalisen tekstitiedon tallennuksen ja haun ongelmat. Alalla on vahva kokeellisen laboratoriotutkimuksen perinne omine tutkimusmenetelmineen. Tässä yhteydessä metodit ovat hyvin erikoistuneita ja tutkimusprosessissa tarvitaan sekä metodologista ymmärrystä että yksityiskohtaista menetelmien jopa teknistä hallintaa. Tuo metodologinen ymmärrys on osin yleistä tieteen

metodologiaa', osin alakohtaista ymmärrystä 'mielekkäistä ongelmista' ja tavoista ratkaista niitä. Tämä tieto kertyy opiskelijalle vähin erin opintojen edetessä. Spesifit menetelmät ovat tietoa muun muassa evaluoinnissa käytetyistä tunnusluvuista, laskentamenetelmistä ja kuvaajien esittämistavoista. Näitä taitoja ei voi oppia kuin harjoittelemalla.

## Menetelmäkurssin uudistus

Kehittämishankkeeni lähtökohtana oli tarve muuttaa tiedonhaun metodien opetusta helpommin omaksuttavaksi. Kokemukseni mukaan opiskelijoiden innostus tiedonhaun laboratorio-tutkimukseen on vähäistä. Aihe koetaan vaikeaksi, ehkä ikäväksikin. Vähemmistö opiskelijoista valitsee pro gradu -tutkielman aihetta tuolta alueelta, vaikka tutkimusongelmia olisi tarjolla ja edellytykset työn ripeälle valmistumiselle olisivat hyvät. Missä on vika? Mielikuva tiedonhaun tutkimuksesta syntyy aineopintojen kursseilla ja opiskelijoiden 'kansanperinteessä'. Syventävissä opinnoissa ei opiskelijoiden suuntautumiseen enää voi juuri vaikuttaa, mutta ne, jotka tiedonhaun ilmeisen kiinnostuneina valitsevat, voidaan auttaa esteiden yli.

Kehittämishankkeeni kohde oli syventävien opintojen metodikurssi, *Tiedonhakujärjestelmien evaluointi*. Kurssin opintoviikkomäärä on neljä ja se on yhdistetty kahdesta aikaisemmin erillisestä metodikurssista, *Tiedonhakujärjestelmien evaluointi* ja *Multimediatiedonhaku ja -evaluointi*. Kurssin opiskelijat ovat aineopinnoissaan suorittaneet tiedonhaun vaihtoehtoisia opintoja ja heille suositellaan vähintään yhtä aikaa suoritettavaksi syventävien opintojen kurssi *Johdanto tiedonhakututkimukseen*. Uuden yhdistetyn kurssin suunnitteluun ja toteutukseen osallistui kanssani toisen menetelmäkurssin opettaja.



Olin aikaisemmin pitänyt *Tiedonhakujärjestelmien evaluointia* luentokurssina, johon kuului ohjattuja harjoituksia. Palautteessa tuli esille harjoitusten tarpeellisuus, mutta myös opintokokonaisuuden irrallisuus muusta opetuksesta ja luentojen vaikeaselkoisuus. Oma kokemukseni oli, että ohjatut harjoitukset eivät johtaneet menetelmien sellaiseen ymmärtämiseen, joka mahdollistaisi niiden soveltamisen. Ennemminkin parin tunnin harjoitukset olivat melko mekaanisia, ohjeiden mukaan etenemistä, jossa suuri osa ajasta kului välineen käytön opetteluun. Tiedonhaun laboratoriotutkimuksessa väline tarkoittaa sitä, että toimintaympäristönä on tietokone, mahdollisesti useampikin, joissa voi olla eri käyttöjärjestelmät. Opiskelijoiden tulisi hallita välineiden perustekniikat eri ympäristöissä, kuten peruskomennot, tiedostojen luonti, siirto ja niin edelleen, ennen kuin voidaan siirtyä metodin sisältöön, saati sen ymmärtämiseen.

Kurssin uudelleensuunnittelun lähtökohtana oli ajatus tutkimusongelmasta, jonka kautta opiskeltava aines jäsentyy opiskelijoille. Kurssi ei noudattanut tarkasti edellä esitettyä tutkivan oppimisen tai tilannesidonnaisen oppimisen mallia, mutta sai niistä vaikutteita. Kurssin tavoitteena oli esitellä opiskelijoille tiedonhakujärjestelmien evaluoinnin perusmenetelmiä ja saada heidät sisäistämään keskeiset käsitteet oman tutkimusprojektin ja ryhmätyöskentelyn avulla.

## PERUSMUOTOISTETUN JA STEMMAATUN INDEKSIIN VERTAILU

Englannin kielessä sanojen taipuminen on suhteellisen vähäistä, siksi tekstikantojen hakemistot rakennetaan yleensä 'stemmeriä' (sanojen vartalot tuottavaa ohjelmaa) käyttäen. Perusmuotoja tuottavat ohjelmat ovat harvemmin käytettyjä. Stemmaus tuottaa periaatteessa suuremman saannin ja perusmuotoistaminen suuremman tarkkuuden, mutta entä käytännössä? Tehtävänä on selvittää hakemistojen eroja tuloksellisuuden kannalta osittaistämättävissä haku ympäristössä.

*Aineisto:* Cranfield-kokoelma, kysymykset ja relevanssiarviot. Kokoelmasta on olemassa sekä perusmuotoistettu että stemmattu hakemisto. Tehtävänä on muodostaa kyselyt tietyllä periaatteella molempiin hakemistoihin ja vertailla tuloksia. Relevanssikorpuksessa on käytetty 5-portaista relevanssiarviointia, mitä voidaan käyttää hyväksi evaluoinnissa.

*Kirjallisuutta:*

Riitta Alkula (2000). Merkkijonoista suomen kielen sanoiksi. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Hull, D. A. (1996). Stemming algorithms: a case study for detailed evaluation. *Journal of the American Society for Information Science*, 47(1), 70-84.

Kuva 1. Esimerkki metodikurssin tutkimusongelmasta.

Koska opiskelijat tarvitsevat metodeja nimenomaan gradunteossa, ihanteellisessa tapauksessa opiskelijat olisivat tehneet kurssilla pilottitutkimuksen pro gradu -tutkielmaansa varten. Useat opiskelijat eivät kuitenkaan olleet vielä valinneet aihetta eivätkä liioin olleet tutkimusseminaarissa, joten omaa aihetta ei voitu edellyttää. Kurssille laadittiin tutkimusongelmia (ks. kuva 1), joihin liitettiin kuvaus tutkimusaineistosta ja -välineistöstä.

Tutkimusongelman opiskelijat ratkaisivat harjoitustyönä. Tämän lisäksi kurssiin kuuluivat luennot ja ohjatut harjoitukset.

Tutkimusongelmista keskusteltiin kurssin alussa ja opiskelijat saivat valita harjoitustyönsä aiheen annetuista tutkimusongelmista tai ehdottaa omaa aihettaan. Tarkoituksena oli konkretisoida opetettavaa asiaa ja luoda opiskelijalle näkökulma, joka virittäisi hänen tarkkaavaisuutensa. Työn saattoi tehdä yksin tai ryhmässä, yksi opiskelijoista halusi työskennellä yksin, muut työskentelivät pareittain.

Luennot olivat tiedonlähde metodeista, joita harjoitustyössä tarvittiin. Yhdessä harjoitustyössä eivät kaikki esitellyt menetelmät tulleet käyttöön vaan ongelma oli ”Tuhkimon jalka, johon metodikenkiä soviteltiin”. Luentoja aktivoitiin ’kierroksilla’, pienryhmien keskusteluilla ja esimerkkitapausten käsittelyllä pienryhmissä. Kierroksilla opiskelijat jaettiin kolmen hengen ryhmiin ja jokainen ryhmän jäsen sai yhden minuutin puhe-aikaa sovitusta temasta. Jokainen sai käyttää oman aikansa muiden keskeyttämättä. Tavoitteena oli saada kaikki osallistumaan ääneen (menetelmästä tarkemmin ks. Lautamatti 2000).

Ohjatuissa harjoituksissa perehdyttiin työskentely-ympäristöön, kuten Unix-käyttöjärjestelmän perusteisiin, evaluoinneissa käytettäviin ohjelmistoihin ja tilasto-ohjelmistoihin. Tarkoituksena oli tutustua välineisiin, joita oman harjoitustyön tekeminen vaatii. Harjoituksissa käytiin läpi tyypillinen laboratorio-tutkimuksen evaluointiprosessi esimerkkiaineistolla.

Harjoitustyö eteni niin, että kurssin puolivälissä, kun luennoista oli vain yksi kerta jäljellä, opiskelijat esittivät tutkimussuunnitelmansa. Suunnitelman tarkoitus oli täsmentää tutkimusongelma ja esittää suunnitelma käytettävistä evaluointimenetelmistä ja -mittareista. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan projektiin liittyviä riskejä aikataulun, aineiston ja muun sellaisen suhteen. Suunnitelmille nimettiin opponoijat, mutta kaikki tutustuivat toistensa töihin ja niistä käytiin yhteinen keskustelu opponoijien osuuden jälkeen.

Tämän jälkeen opiskelijoille jäi kuukausi aikaa työn tekemiseen ja raportin kirjoittamiseen. Raporttien kirjoittamisesta annettiin ohjeet, joissa painotettiin tutkimusmenetelmien, -prosessin ja tulosten kuvausta. Raporttiin ei tarvinnut sisällyttää kirjallisuuskatsausta. Tutkimusongelmassa annetun kirjallisuuden tarkoitus oli johdattaa opiskelijoita aiheeseen. Työskentelykuukauden aikana pidettiin pulmapalaveri, jossa ryhmässä ratkottiin esiin nousseita ongelmia.

Raportit käsiteltiin seminaareissa, jälleen opponanttien ja yleiskeskustelun avulla. Palaute ja itsearviointi ovat tärkeitä tässä vaiheessa, koska niiden tarkoitus on ennen muuta auttaa opiskelijaa ymmärtämään oppimisprosessiaan. Vertaisarvioinnin merkitystä korostettiin, mutta myös opettajat antoivat sanallista palautetta. Opiskelijat antoivat kirjallisen palautteen ohjaajille ja itselleen arvosanan niiden kriteereiden perusteella, jotka kurssin alussa oli kerrottu. Opiskelijat saivat myös opettajilta arvosanan, koska syventävistä opinnoista annetaan kokonaisarvosana keskiarvona, ja siten kurssien arvostelulla on merkitystä lopulliseen arvosanaan.

## Kokemukset ja palaute

Ongelmaksi kurssin alussa osoittautuivat opiskelijoiden erilaiset taidot tietokoneiden käytössä samoin kuin peruskäsitteiden hallinnassa. Ohjatuissa harjoituksissa jouduttiin käyttämään paljon aikaa perustaitojen opetteluun. Aineopinnoista tuntuu puuttuvan tämän aukon paikkaavia kursseja. Toisaalta ongelmana on aineopintojen suuri valinnaisten opintojen määrä, mikä mahdollistaa sen, että opiskelija ottaa osia eri suuntautumisvaihtoehtoista. Valintoja koskevat suositukset ovat ohjeita, eivät velvoitteita. Lisäksi opiskelijoiden kommentteista ja heidän menestymisestään syventävissä opinnoissa voidaan päätellä että aine-

ja syventävien opintojen välillä on liian suuri tasoero. Löytyisikö ratkaisu suuntautumisvaihtoehtojen vielä tiukemmasta rajauksesta sekä pääaine- ja sivuaineopiskelijoiden opintojen osittaisesta eriyttämisestä (ks. Poikela 2001, 103)?

Oman ongelman ratkaisussa opiskelijat osoittivat ylen suurta innostusta ja ahkeruutta. Työskentely pienryhmissä onnistui hyvin – harjoitustöissä ryhmä kannatteli jäseniään niin motivaation kuin taitojenkin suhteen. Opettajan kannalta ilahduttavinta oli nähdä opiskelijoiden muotoilevan uusia hypoteeseja ja ongelmia sekä heidän kiinnostuksensa tulosten tulkintaan. Yllättävintä oli loppuseminaarin ajoin argumentoinniksi yltynyt keskustelu metodivalintojen puolesta ja niitä vastaan.

Palautteessa opiskelijat sanoivat kurssilla hyödyllisintä olleen tutkimusongelman ratkaisun harjoitustyössä. Seuraavassa lainauksessa opiskelijan kirjallisesta palautteesta kiteytyy osa kurssin tavoitteesta: *”Minä opin tällä kurssilla kaikkein eniten sillä tavoin, että kirjoittelin sinulle sähköpostitse niitä kysymyksiä. Jo sekin että keksi problematisoida jonkin asian itselleen ja huomasi kysyä siitä, oli suuresti omaa ajattelua aktivoivaa ja opettavaista. Vaikka viestit usein esitettiin sinulle vain kysymyksinä, ehti vastausta odotellessa jo itsekin pohtia vastausta.”*

Luennoilla esiteltujen menetelmien kirjo ja tulosten tulkin-  
ta koettiin vaikeiksi tai epäselviksi. Ohjattujen harjoitusten teknisyyttä kritisoitiin – ohjaaja antoi liian valmiit ohjeet? Opiskelijat toivoivat luennon ja ohjattujen harjoitusten vielä tiiviimpää kytkemistä harjoitustöihin. Tämä oli tavoitteena, mutta sitä ei siis täysin saavutettu. Löytyisikö ratkaisu kaikille yhteisestä ja koko ryhmää yhdistävästä tutkimushankkeesta? Yhteinen aihe auttaisi ehkä sekä ohjaajia että ryhmää löytämään olennaisimman opiskeltavasta. Nyt harjoitusaiheiden erilaisuus johti erilaisten metodien käyttöön ja pienryhmien merkityksen painotumiseen koko ryhmän yhteistyön asemesta. Oman tutkimusongelman työstäminen jäi myös liian myöhäiseksi – luennot eivät täysin jäsenyneet sen kautta.

Antaessaan arvosanaa itselleen opiskelijat olivat kriittisempiä kuin ohjaajat. Tyypillisin opiskelijoiden oma arvostelu harjoitustyöstään oli 2+, ohjaajien numerot olivat korkeampia.

## Yhteenveto

Oppimisen yksi este on yksin työskentelyn vahvat perinteet yliopistossa ja häpeän kulttuuri. Opiskelijat kokevat tietojensa jakamisen ryhmässä vaikeaksi, koska eivät voi kysyä kasvojen menettämisen pelossa. Vastaaminen on väärin vastausten ja erehtymisen pelossa yhtä vaikeaa. Tästä olisi päästävä luottamuksen ilmapiiriin, jossa opiskeltava asia on tärkein, ei oma selviytyminen. Opetus, jossa autoritäärisyydestä ja opettajakeskeisyydestä luovutaan, voi tehdä osallistumisen helpommaksi. Kun alkuun päästään, toiminta ryhmässä vahvistaa ryhmän jäseniä kokemusten jakamisen, uuden oppimisen ja onnistumisen kautta.

Yksittäisen kurssin muuttaminen on kuitenkin vaikutuksiltaan vähäistä ilman sen sitomista opetussuunnitelman kokonaisuuteen. Akateeminen vapaus opettajuudessa on tehnyt asiasta ongelmallisen, kurssien integroiminen on vaikeaa. Opetustarjontaa ei kuitenkaan voi rajattomasti kasvattaa, koska resurssit ovat rajalliset ja valinnaisuus näyttää pidentävän valmistumisaikoja (Honkonen 2003). Tarvitaan ydinaineksen, keskeisten opetussisältöjen tunnistamista ja muuttamista opetussuunnitelmaksi.

Tiedekuntatasoisten yleisopintojen mahdollisuus metodiopetuksessa rajoittuu metodologisen ajattelun opettamiseen, metodien opetuksessa ongelmaksi tulevat liian yleinen lähestymistapa ja liian suuret ryhmät. Tämä on ilmeistä esimerkiksi tarkasteltaessa opiskelijoiden taitoja tilastollisten menetelmien hallinnassa pro gradu -työtä tehtäessä. Yleisopintojen ja ainekohtaisten metodiopintojen työnjako kannattaisikin tutkintorakennetta uudistettaessa selvittää.

## *Lähteet*

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise. Chicago: Open Court.
- Garfield, J. 2002. The challenge of developing statistical thinking. *Journal of Statistics Education* 10 (3). [Viitattu 20.1.2003]. Saatavilla Internetissä: <URL:<http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/garfield.html>>.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lipponen, L., Ilomäki, L., Järvelä, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Rahikainen, M. & Lehtinen, E. s.a. Tieto- ja viestintätekniikka tutkivan oppimisen välineenä. Helsingin kaupungin opetusvirasto, Tietotekniikan tutkimusryhmä. [Viitattu 13.5.2003]. Saatavilla Internetissä: <URL: <http://www.hyvan.helsinki.fi/tutkiva/>>.
- Honkonen, J. 2003. Koulumainen tahti auttaa opiskelijoita valmistumaan. *Aamulehti* 3.3.2003, A5.
- Huotari, V. 2002. Usko metodiin. *Tieteessä tapahtuu*, 20 (2), 22–33.
- Järvelin, K. 1995. Tekstitiedonhaku tietokannoista: johdatus periaatteisiin ja menetelmiin. Espoo: Suomen ATK-kustannus.
- Lautamatti, L. 2000. Opetuksen kehittäjät vuorovaikutuksen pyörteissä. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Itsensä näköinen yliopisto-opettaja*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 19–35.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 308–326.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press, 101–117.

- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Tutkiva oppiminen, s.a. [Viitattu 13.5.2003]. Saatavilla Internetissä: <URL: <http://www.oph.fi/kulttuuri-ikkuna/esine/tutkiva/>>.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Töttö, P. 1980. Metodologisia tilkkuja ja matonkuteita. Tampere: Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2001–2003, 2001. Toim. Marja Jyrinki. Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. [Viitattu 15.5.2003]. Saatavissa Internetissä: <URL:<http://www.uta.fi/opiskelu/o-opas/yht/>>.
- Ziman, J. 2000. Real science. What it is, and what it means. Cambridge: Cambridge University Press.



## TIEDONHANKINTATAITOJEN OPPIMINEN

Tiedonhankinta on osa tutkimusprosessia. Sen merkitys ja osuus tutkimuksen eri vaiheissa vaihtelee. Alussa aiheen rajaaminen edellyttää laajaa tietämystä aiheesta käydystä tieteellisestä keskustelusta. Niinpä siitä kirjoitettujen ja julkaistujen artikkeleiden, monografioiden ja esitelmien selvittäminen ja hankkiminen on ensiaskel tutkimustyölle. Aiheen rajaaminen tarkoittaa samalla tutkimusongelmaa, mikä puolestaan kohdistaa tiedon tarpeen ja -haun uudelle, spesifimmälle tasolle. Analysoinnin ja kirjoittamisen vaiheessa tiedonhankinnan osuus on vähäisempi.

Tutkimusprosessi ei kuitenkaan etene lineaarisesti vaan sykleissä, jolloin työn alla voi olla samanaikaisesti kysymykseen vastaaminen ja uuden kysymyksen esittäminen. Tiedonhankinta on myös itsessään prosessi (Kuhlthau 1993), joka toistuu yhden tutkimuksen aikana lukemattomia kertoja. Tiedonhankintaprosessin aikana relevantti tieto täsmentyy tutkimuksen kannalta oleelliseksi tiedoksi. Prosessiin liittyvät myös erilaiset tunteet alun epävarmuudesta lopun tyytyväisyyteen tiedonhankinnan onnistuessa tai pettymykseen, jopa vielä suurempaan epävarmuuteen sen epäonnistuessa. (Savolainen 1999, 97–99.)

Nykyinen tietoteknologia, digitalisoidut aineistot ja mahdollisuus käyttää ja työstää informaatiota ajasta ja paikasta riippumatta tarjoavat opiskelijalle monipuoliset mahdollisuudet tiedonhankintaan. Usein opiskelijat ovatkin tottuneita internetin käyttäjiä ja ovat hyödyntäneet sitä eri tavoin aikaisemmissa opinnoissa. Ennen ensimmäisen tutkimustyön valmistumista heillä ei kuitenkaan ole tietoa eikä kokemusta siitä, kuinka tiedonhankinta osana tiedonhankintaprosessia (tiedonhankinta, -käsittely ja -esittäminen) nivelletään tutkimustyöhön.

Opiskelijalle voi tuottaa ongelmia jo yksistään tiedonhankinnan menetelmien soveltaminen käytäntöön. Ensinnäkin informaatioteknologia ja -tulva voivat luoda tutkimuksen tiedonhankinnasta vääränlaisen kuvan opiskelijalle; kaikki tarvittava tieto on löydettävissä sähköisesti, kaikki tieto löytyy helposti ja tieto on mekaanisesti liitettävissä omaan tutkimukseen. Toiseksi informaation ja tiedonhakukanavien tarjonta on niin suuri, että se voi lamaannuttaa opiskelijan, hän ei tiedä mistä tiedonhankinta pitäisi aloittaa. Hänelle ei ole myöskään vielä muotoutunut selkeää kokonaiskuvaa oman alansa tietokanavista ja -lähteistä. Kolmanneksi opettajat voivat olettaa nuorten selviytyvän tietointensiivisessä ympäristössä ilman ohjausta eivätkä näin painota uuden teknologian mahdollisuuksia opetuksessaan. Taustalla vaikuttaa epämääräinen uskomus nuoren sukupolven suvereeneista atk-taidoista, ehkäpä myös opettajan epävarmuus omasta pätevyydestään ohjata opiskelijoita tiedonhankintaan uudelaissa ympäristössä.

Tässä artikkelissa tarkastelen kahta tutkimustaitojen opetuksessa tärkeää asiaa: 1) Kuinka tiedonhankintaa voi opettaa? 2) Miten tiedonhankintaa, mutta myös tiedonkäsittelyä ja -esittämistä, voidaan opettaa luontevasti osana tutkimusprosessia? Ensimmäistä problemaa esittelen historiatieteen laitoksella syksyllä 2001 toteutetun tiedonhankinnan pilottikurssin avulla. Vaikka kurssi kuului opetussuunnitelmassa metodiopintoihin

(A1), opiskelijoita suositeltiin suorittamaan se proseminaarin (A3) ohella. Kun tutkintovaatimuksia seuraavan kerran tarkistettiin, päätettiin tiedonhankintataitojen perusopetus yhä pitää omana kokonaisuutenaan, mutta liittää se pakolliseksi osaksi proseminaria (HUTK Opinto-opas 2002–2004/ Historiatieteen laitos, 30). Kuvailen artikkelissani miksi tällaiseen ratkaisuun päädyttiin ja miten kurssi käytännössä toteutetaan.

Toiseen kysymykseen vastaan kuvailemalla, kuinka tiedonhallintataidot yhdistetään läpinäkyvästi tutkimukseen. Varsinkin opiskelun alkuvaiheessa käsitys tutkimusprosessista on hataraa, sen vaiheita ei tunnisteta. Tarkastelen oman proseminariopetukseni avulla, kuinka tiedonhallintataitojen opetus voidaan toteuttaa niin, että ne ovat luonteva ja ymmärrettävä osa tutkimusprosessia.

## Historiantutkimuksen haasteet

Historiantutkimus pohjautuu hermeneuttiseen tiedonkäsitykseen, eli historiantutkija pyrkii tulkitsemaan, siis ymmärtämään ja selittämään tutkimuskohteensa sen oman ajan sosiaaliseen, yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sidottuna ja hahmottamaan näiden vaikutussuhteiden merkityksen ajassa. Tutkija työskentelee itsenäisesti, käy sisäistä dialogia tutkimuskohteestaan, mutta on myös vuorovaikutuksessa tiedeyhteisön muiden jäsenten ja heidän esittämiensä tulkintojen kanssa: ensin rakentaessaan omaa esiymmärrystään, sitten tehdessään uusia tulkintoja ja lopulta todentaessaan tulkintansa pätevyyden. Historiantutkimusprosessin hallinta edellyttää monenlaisia taitoja: konkreettisesti tiedonhallintaa, kriittisyyttä, kokonaisuuksien hallintaa, ongelmanratkaisukykyä, päättelytaitoa ja asioiden suhteiden ajallista hahmottamista. Voidaan sanoa, että koko historiantutkimusprosessi on eräänlainen metodi.

Historiatieteen laitoksen opetuksen pedagoginen lähtökoh-  
ta on tarjota opiskelijalle asteittain syvenevää tietoa tieteen-  
alansa traditioista, tutkimuksesta ja tutkimusprosessista ensim-  
mäisestä vuodesta alkaen ja näin hioa opiskelijasta itsestäänkin  
uuden historiallisen tiedon tuottaja, tutkija. Tutkimusorientoi-  
tuneessa opiskelussa historian tutkimusprosessin ymmärtämi-  
nen ja asteittainen omaksuminen ovat edellytyksiä tavoitteen  
saavuttamiseksi. Metodien omaksuminen on pitkäaikainen, jat-  
kuva prosessi, minkä vuoksi kaikilla opintojen tasoilla perus-  
opinnoista syventäviin opintoihin on kursseja, joissa siihen pe-  
rehtyy. (Hakemus korkealaatuisen opetuksen yksiköksi  
2004–2006 <http://www.uta.fi/laitokset/historia/sivut/laatu.htm>)

Historiantutkija rakentaa kuvaa menneisyydestä siitä jää-  
neiden jälkien eli lähteiden avulla. Se, kuinka paljon ja missä  
suhteessa tulkinta muistuttaa menneisyyttä ja mitä se mennei-  
syydestä kertoo, on osaltaan riippuvainen siitä, kuinka tutkija  
onnistuu tutkimusaineiston hankinnassa ja analysoinnissa. Toi-  
saalta historiantutkija ei pyrikään luomaan menneisyydestä täy-  
dellistä ja täysin objektiivista kuvaa, vaan hän ottaa tutkimuskel-  
laan osaa oman aikansa tieteelliseen keskusteluun. Tulkintaa ra-  
kentaa myös tutkijan oma esiymmärrys tutkittavasta asiasta ja  
hänen historiankäsityksensä. Kysymykset, joita tutkija mennei-  
syydestä tekee, heijastavat sen hetken relevantteja arvoja, asen-  
teita ja kiinnostuksen kohteita. Tieto menneisyydestä on suh-  
teellista ja sidoksissa omaan aikaan, kulttuuriin ja yhteiskunnal-  
liseen ajatteluun. (Haapala 1989, 9–12; Hyrkkänen 2002, 239–  
245.)

Historiatieteen kaksinainen luonne haastaa opiskelijan,  
jonka historiankäsitys opiskelemaan tullessa pohjautuu yleensä  
kouluhistoriaan, tapahtuneiden asioiden todellisuuteen. Yli-  
opistossa hän rakentaa historiankäsityksensä uudelleen oppies-  
saan kontekstualisoimaan tapahtumat, ymmärtämään erilaisten  
näkökulmien mahdollisuudet ja tulkitsemaan tutkimusaineis-

tonsa lähtökohdat. Tiedon kerrostuneisuus ja tulkinnanvaraisuus ovat olleet historianopetuksessa aina keskiössä. Opiskelijaa ohjataan valitsemaan tutkimusaiheensa ja kysymyksenasettelunsa kannalta relevantti lähdeaineisto ja tutkimuskirjallisuus, tutustumaan oman tieteenalansa metodiseen keskusteluun ja tutkimusaiheensa tieteellisiin tulkintoihin.

Nykyinen tiedontulva tekee vaatimuksista haasteen. Historiatiede on pirstoutunut useaan osa-alueeseen omine erityismenetelmineen ja keskeisine tutkimuksineen. Tietoyhteiskunta tarjoaa internetin, uudistetun kirjasto- ja arkistolaitoksen myötä paremman mahdollisuuden etsiä, hankkia ja käyttää erilaisia aineistoja, ei ainoastaan Suomesta, vaan ympäri maailmaa. Tieteen spesifioituminen ja tiedontulva edellyttävät historiantutkijaltakin entistä monipuolisempia, omalle alalle ominaisia tiedonhankinta- ja käyttötaitoja.

Historianopiskelijat valmistuvat menneisyyttä koskevan tiedon asiantuntijoiksi, joten opetuksessa kiinnitetään huomiota opiskelijan kykyyn hankkia ja käsitellä kriittisesti tietoa menneisyydestä sekä kykyyn tuottaa uutta tietoa ja soveltaa sitä. Tämä on otettu huomioon opetussuunnitelmaa ja kurssien sisältöjä suunniteltaessa. Oppimisprosessi rakentuu yhtäältä historia-tieteen tieteenalakohtaisten ja toisaalta puhtaasti pedagogisten tavoitteiden pohjalle. Esimerkiksi perusopintojen tieteenalakohtaisia teemoja ovat historiankirjoituksen historia, tulkinnat, tiedonhankinta ja kirjoittamisprosessi, kun taas pedagogisina tavoitteina ovat opiskelijan integroiminen ja sosiaalistaminen historiatieteen laitoksen yhteisöön ja työskentelykulttuuriin sekä opiskelutaitojen tietoinen kehittäminen. Aineopinnoissa opiskelija perehtyy syvemmin ja itsenäisemmin historiantutkimukseen luentokurssien, tenttikirjallisuuden ja tutkimusryhmäopetuksen kautta, mutta myös harjoittelemalla itse tutkimusentekoa proseminaarissa.

## Tiedonhankintaopetuksen uudelleenjärjestely

Proseminaari on tieteellisen historian tutkimuksen harjoittelua, jossa opiskelija tutustuu ohjatusti historiantutkijan työskentelytapoihin ja käyttää niitä. Hän hankkii ja käsittelee (valikoi, jäsentää, analysoi ja arvioi) tietoa menneisyydestä kriittisesti sekä tuottaa uutta tietoa ja soveltaa sitä. Proseminaari kestää koko lukuvuoden ja se koostuu erillisestä tiedonhankintakurssista ja proseminaari-istunnoista. Syyslukukaudella opiskelijat tutustuivat tieteellisen historian tutkimuksen traditioon, tutkimusprosessiin, menetelmiin ja lähteisiin sekä tieteellisen tutkimuksen esittämiseen. Tuolloin aloitetaan myös oman proseminaariesitelmän valmistelu ja osallistutaan proseminaaria tukevan tiedonhankintakurssin luennoille ja ekskursioille. Kevätlukukaudella kunkin opiskelijan valmis esitelmä on yhden istunnon keskustelunaiheena ja ryhmä arvioi sen tieteen kriteerein.

Syksyyn 2001 asti tiedonhankintataitojen opetus sisältyi syyslukukauden teoriatunteihin. Tämä oli ongelma, sillä esimerkiksi historiantutkimuksessa käytettävää aineistoa säilytetään useassa eri arkistossa ja kirjastossa, ja jo pelkästään keskeisiin arkistoihin ja tiedonlähteisiin tutustuminen vei kolmasosan tunneista, mikä vähensi tutkimusprosessin tarkasteluun käytettävien tuntien osuutta. Lisäksi vuodesta toiseen lisääntyvät informaatiotulva ja -kanavat takasivat sen, että proseminaarituntien puitteissa tiedonhankintataitojen kartuttamisessa ei ollut mahdollisuutta edetä pintaa syvemmälle. Tätä taustaa vasten laitoksella kiinnostuttiin ajatuksesta suunnitella erillinen, proseminaaria tukeva, tiedonhankinta-kurssi.

Aloitin kurssin koordinoinnin ja suunnittelun kesällä 2001. Kurssin ideointiin ja sen toteutukseen osallistui sekä Suomen että yleisen historian opettajia, jotka olivat innostuneita asiasta ja todenneet itse saman kehittämistarpeen. Pilottikurssi toteutettiin syyslukukaudella 2001. Tiedonhankinta-kurssi oli puh-

taasti asiantuntijaluento, joka tarjosi opiskelijoille orientaatio-pohjan aiheesta eli perustiedot oman ammattialan keskeisistä tiedonsäilytyspaikoista - kirjastot, arkistot ja museot - niiden työnjaosta ja käytänteistä, niissä säilytettävistä aineistoista sekä valmiuden käyttää erilaisia tiedonhankinnan eli th-menetelmiä. Tavoitteena oli ohjata opiskelija etsimään omaa työtään koskevaa materiaalia itsenäisesti ja valitsemaan omatoimisesti informaatiosta itselleen sopivat palat sekä arvioimaan niitä kriittisesti. Kurssi koostui viidestä luennosta ja kolmesta ekskursiosta. Luentojen teemat olivat tiedonhankinta ja -käsittely suhteessa historian tutkimukseen sekä kirjastot ja arkistot Suomessa ja maailmalla. Luennoitsijoina olivat laitoksen opettajat ja tutkijat.

Ekskursiokohteet olivat aineistonsäilytyspaikkoja, joilla oli merkitystä ensinnäkin yleisesti historian tutkimukselle ja toiseksi opiskelijan omalle tutkimukselle. Tutustumiskäynnit tehtiin Kansallisarkistoon (Helsinki), Hämeenlinnan maakunta-arkistoon ja yksityiseen UPM-Kymmenen arkistoon Valkeakoskelle sekä Tampereen yliopiston ja Helsingin yliopiston kirjastoihin. Lisäksi Tampereella tutustuttiin YLE TV 2:n filmi- ja kuva-arkistoihin, sillä niissä säilytettävän aineiston merkitys historian tutkimuksen lähdeaineistona tulee kasvamaan lähivuosina. Helsingin ekskursiolle oli kolme temaattista vaihtoehtoa, joissa kaikissa oli tutustumiskohteena kaksi arkistoa/kirjastoa. Syksyllä 2001 vaihtoehtoja olivat esimerkiksi Eduskunnan kirjasto ja Ulkoministeriön Arkisto, Työväen Arkisto ja Sota-arkisto sekä valikoima HY:n laitoskirjastoja. Opiskelijat saivat valita näistä vaihtoehtoista sen, jonka katsoivat tukevan omaa tutkimustyötään.

## Opiskelijapalaute

Pilottikurssille osallistui 68 opiskelijaa. He pitivät oppimispäiväkirjaa, jossa he arvioivat kurssin sisältöä oman oppimisen ja erityisesti proseminarityöskentelyn näkökulmasta. Päiväkirjo-

jen pohjalta tehtiin yhteenveto, joka käsiteltiin palauteistunnossa joulukuussa. Noin 80 % opiskelijoista piti kurssia tarpeellisenä ja koki sen tukeneen omaa proseminaarityöskentelyä. Seuraavat lainaukset ovat opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista poimittua palautetta. Alkuun palaute, jossa kurssia arvioidaan kokonaisuutena:

*”Tiedonhankinta-kurssi oli proseminaaaria ajatellen rohkaiseva ja polkua avaava. Tietämykseni tiedonhakukanavista ja eri vaihtoehdoista lisääntyi huomattavasti ja kokemus karttui. Kurssista on varmasti hyötyä myöhempiä tutkimuksia ja yleensäkin opiskelua varten.”*

*”Harjoitustehtävät olivat onnistuneita ja liittyivät proseminaaariin hyvin ja edistivät tutkimusta koko ajan eteenpäin. Kurssilla on mielestäni oma paikkansa. Prosessa pystyttiin keskittymään tutkimukseen ja tiedonhankinnasta sai tietoa erillisellä kurssilla. Hyödyllinen kurssi kaiken kaikkiaan, vaikka yksi opintoviikko ei korvaakaan kurssin eteen tehtävää työmäärää ja aikaa.”*

Myös kriittisiä kommentteja esiintyi. Erityisesti ne opiskelijat, jotka olivat jo suorittaneet joko Suomen tai yleisen historian proseminaarin vanhalla mallilla, kokivat monet luennot turhana toistona. Myös kurssin läsnäolopakkoa ja kurssista saatua yhtä opintoviikkoa kritisoitiin:

*”Yleisesti kyseinen tiedonhankintakurssi oli toki hyödyllinen, mutta itselleni siinä oli paljon vanhan kertausta.”*

*”Kokonaisuudessaan kurssi tarjosi luultavasti enemmän ensimmäistä proseminaaariaan tekeville kuin jo yhden suorittaneille.”*

*”Lopuksi on ehkäpä syytä tarkentaa alussa mainitsemaani pakko-pullan makua kurssin suorittamisessa. Tämä aiheutui ensimmäisestä luennosta asti selväksi tehdystä osallistumispakosta kurssin tapahtumiin. (...) Kun vielä otetaan pakolliset kirjalliset tehtä-*



*vät, tuli tälle kurssille mielestäni rasittavuutta enemmän kuin yhden opintoviikon edestä.”*

Kurssin ensimmäistä osiota eli luentoja pidettiin yleisesti informatiivisina. Luennoitsijoiden vaihtuvuus koettiin hyväksi asiaksi ja varsinkin tutkijoiden omakohtaisten kokemusten kautta kiteytyneen tiedon jakaminen otettiin mielihyvin vastaan. Sisälön osalta monessa palautteessa toivottiin parempaa koordinaointia:

*”Hyvä saada yleisselvitystä, miten lähteet jakautunut ja mitä aineistoa mahdollisesti missäkin arkistossa. Luennolla käsiteltiin kaikki tarpeellinen.”*

*”Kaikki luennoitsijat onnistuivat myös puhumaan kuivahkosta aiheesta mielenkiintoisesti.”*

*”Ehdottomasti hyviä puolia kurssissa olivat vaihtuvat luennoitsijat, joilla kaikilla oli erilaista osaamista, tietoa ja käytännön kokemusta eri aiheiden tutkimisessa.”*

*”Eri tietokantoihin perehtyminen oli erittäin antoisaa, koska en aiemmin ollut juuri hankkinut tietoa niiden avulla. Alun jälkeen kurssi alkoi kuitenkin toistaa itseään... Liekö luennoitsijoilla sitten ollut hieman informaatiokatkoksia, vai miksi samoja aihealueita käsiteltiin niin moneen otteeseen.”*

Joissakin palautteissa vertailtiin myös vanhan ja uuden mallin etuja ja haittoja. Muutaman opiskelijan palautteissa kritisoitiin massaluentoja ja henkilökohtaisen ohjauksen puutetta.

Arkistovierailut koettiin yleisesti kurssin mielenkiintoisimmaksi osioksi. Monelle opiskelijalle arkistovierailu oli ensimmäinen tutustuminen arkistoihin. Niinpä arkistojen fyysisen sijainnin ja arkistokäytäntöjen (aineiston hakeminen, tilaus, tutkiminen tutkijasalissa) selvittäminen konkretisoi historiantutkijan työtä ja laski kynnystä itsenäiselle arkistovierailulle. Arkisto-

vierailuja arvioitiin myös ammatillisesta näkökulmasta, eli millaisia arkistot olivat työpaikkoina ja millaista arkistonhoitajan työ oli. Aiemmin esiin tullut arvio kurssin rasittavuudesta liittyi nimenomaan arkistovierailuihin. Joissakin palautteissa arkistovierailuja pidettiin liian tiiviinä ja aikaavievinä:

*”Arkistokäynnit olivat antoisia, ja ne varmasti alentavat kynnystä mennä seuraavan kerran itse paikalle, kun tietää etukäteen, miten tulee toimia ja keneltä kysyä neuvoa.”*

*”Näin opiskelijan näkökulmasta oli myös kiinnostavaa kuulla työntekijöiden näkemyksiä siitä, mitä työ arkistossa on, mitä opin-toja kannattaa sisällyttää opintoihinsa, jos suunnittelee hakeutuvansa arkistoalalle tai miten on mahdollista saada kokemusta arkistotyöstä.”*

*”Arkistovierailut ovat vieneet ihan kohtuuttomasti aikaa juuri koko syksyn pahimman kiireen keskellä!”*

Arkistovierailuista oli iloa ja hyötyä opiskelijoille muutenkin kuin vain proseminaariin liittyen. Vierailukäyntien hyödyntäminen sosiaalisesti nousi hauskasti esille seuraavassa palautteessa:

*”Kannatan lämpimästi kaikenlaisia retkiä senkin takia, että pääsee tutustumaan ihmisiin. Porukka tietää toisistaan yllättävän vähän ja varsinkin minunlaiseni sivuaineopiskelija tuntee olevansa aika pihalla. Vaikka kuinka yliopistossa ollaankin, niin ryhmäyt-tämiseen kannattaa panostaa! Kurssi kannattaa järjestää jatkosakin.”*

Myös opettajat arvioivat kurssin suunnittelun ja toteutuksen, ja yhteinen mielipide oli se, että kurssin toteuttaminen oli myönteinen kokemus ja avasi proseminaariopetukseen uusia mahdollisuuksia. Kurssin puutteista oltiin melko pitkälle samaa mieltä opiskelijoiden kanssa, ja ne otettiin huomioon seuraavan kurs-

sin suunnittelussa: päällekkäisyyksiä päätettiin karsia siirtämällä kirjastovierailu ja Tamcatin käyttöopetus perusopintojen johdantokurssille, koordinoimalla paremmin luentojen sisältö ja siirtämällä harjoitustehtävien anto selkeästi proseminaariopettajien vastuulle.

Tulevan varalta päätettiin myös tarkemmin keskustella proseminaariopettajien kesken tiedonhankintakurssin ja proseminaariopetuksen sisällöistä. Esimerkiksi siitä, että opiskelijan henkilökohtainen ohjaus oman aiheen tiedonhankinnassa on edelleen proseminaariopettajan, ei tiedonhankintakurssin luennoitsijoiden vastuulla. Sen sijaan opettajat eivät allekirjoittaneet väitettä kurssin liian vähäisestä opintoviikkomäärästä. Päätettiin tuoda jatkossa paremmin esille tiedonhankintakurssin ja proseminaarin työnjako ja molemminpuolinen hyöty opiskelijan näkökulmasta.

Tiedonhankintakurssista saatu palaute oli siis pääosin myönteistä, joskin mukaan mahtui kritiikkiä ja parannusehdotuksia. Tämän kaiken huomioiden ja kurssin merkitystä opetuksen ja oppimisen näkökulmasta punniten kurssin suunnitteluun osallistuneet opettajat päättivät ehdottaa kurssin liittämistä kiinteäksi osaksi proseminaaria. Laitosneuvosto hyväksyi ehdotuksen ja vuosien 2002–2004 tutkintovaatimuksissa tiedonhankintakurssi muutettiin erillisistä metodiopinnoista kiinteästi osaksi proseminaaria.

## Pedagogiset perusteet

Pedagogisesti tiedonhankinta-kurssin niveltämistä proseminariin voi perustella kolmella tavalla. *Ensinnäkin* informaation räjähdysmäinen kasvu ja informaation saatavuutta helpottavan teknologian kehittyminen (tietokannat, www-julkaisut, hakukoneet, arkistojen & kirjastojen yhteistyö) asettavat historian-

tutkijalle uudentlaisia vaatimuksia relevantin tutkimusaineiston valinnassa. Tiedon valikointi ja jäsentäminen, yleensäkin itseenäinen tiedonhankinta sekä siihen liittyvien tietojen ja käytänteiden hallinta ovat edellytys onnistuneelle opiskelulle ja oppimiselle ja myöhemmin tärkeä osa ammattitaitoa (Kuhlthau 2000, 107–109). *Toiseksi* tiedonhankintakurssin ajoituksessa on huomioitu oppimisen tilannesidonnaisuus sekä tietorakenteiden asteittainen kehittyminen ja muuttuminen. Proseminaarin yhteydessä tiedonhankintakurssi tukee oppimisprosessia, sillä se toteutetaan ajankohtana, jolloin kurssin tarjoamilla tiedoilla on merkitystä opiskelijan omalle tutkimukselle. *Kolmantena perusteluna* voidaan pitää opiskelijan motivointia. Opiskelija on motivoituneempi oppimaan, mikäli opetettava asia on kiinnostava. (Tynjälä 1999, 41–43, 67). Proseminariesitelmä perustuu aina opiskelijan oman kiinnostuksen pohjalta valittuun aiheeseen ja hänen itsensä muotoilemiin tutkimusongelmiin, jolloin halu oppia etsimään työhön liittyvää tietoa on korkeimmillaan.

## Proseminariopetuksen kehittäminen

Tiedonhankinta-kurssin integrointia lukuun ottamatta proseminari on pysynyt tavoitteiltaan samana vuosikymmeniä. Toteutustavasta ei ole käyty suuria linjakeskusteluja, mutta silti voidaan yleisesti todeta, että proseminariopetuksen pedagoginen periaate on tarjota opiskelijalle tilaisuus omaksua tutkimusprosessi olosuhteissa, jotka vastaavat asiantuntijan työskentelyolosuhteita ja -tilanteita, jotta hän myöhemmin, esimerkiksi pro gradu –vaiheessa, kykenisi itsenäisesti soveltamaan oppimaansa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 115). Proseminarioryhmissä perehdytään historian tutkimusprosessiin; kuinka historiantutkija analysoi, käsitteellistää ja soveltaa hankkimaansa tietoa sekä miten tutkimustuloksista muokataan tieteellinen kir-

joitus (vrt. Autio, Katajala-Peltomaa & Vuolanto 2001). Kurssin sisältö ja toteutus vaihtelevat kuitenkin sen mukaan, kuka proseminaarin ohjaajana toimii. Paitsi opettaja, ohjaaja on myös tutkija. Kullakin tutkijalla on yleinen asiantuntemus historian-tutkimuksesta, mutta oma tapansa tutkia ja erilainen kokemus tutkimusprosessista, mikä heijastuu kurssin sisältöön erilaisina painotuksina.

Tiedonhankintakurssin kokeilu ja siitä saatu opiskelijoiden palaute sai minut miettimään tarkemmin omaa proseminariopetustani. Yleisesti, miten saisin opiskelijat oppimaan paremmin, ja erityisesti, kuinka yhdistäisin tiedonhankintakurssin luontevaksi osaksi proseminariopetusta sekä kuinka onnistuisin selventämään tiedonhankinnan roolia tutkimuksessa. Niinpä seuraavana vuonna kokeilin tietoisesti sekä konstruktivistisen että kokemuksellisen oppimiskäsityksen näkemyksiä aktiivisesta ja kokonaisvaltaisesta oppimisesta.

Konstruktivistisen käsityksen mukaan oppimisen keskiössä on opiskelija itse, hänen aktiivisuutensa ja motiivinsa (ks. Heleinius & Kaakkolampi & Stöckell 2003). Kun opiskelija valitsee itse tutkimusaiheensa, yhdistyvät opetuksessa niin pedagogiset kuin tieteenalankin vaatimukset opiskelijan oman kiinnostuksen ja tietämyksen varaan rakentuvalle tutkimukselle. Vastatesaan aiheeseen liittyviin, itse määrittelemiinsä kysymyksiin opiskelijan ymmärrys aiheesta syvenee, mikä on edellytys tutkittavan ilmiön käsitteellistämiseksi ja uudelle tulkinnalle. Pedagogisen hyödyn lisäksi opiskelijan subjektiivinen oikeus tutkimuskohteensa valinnassa on metodisesti oikein, sillä aito kiinnostus tutkittavaa asiaa kohtaan on yksi onnistuneen tulkinnan edellytyksistä.

Kokemuksellisessa oppimisessa keskeiset periaatteet ovat reflektio ja vuorovaikutus. Jotta ryhmää voi käyttää hyväksi opetuksessa, on tärkeä heti ensimmäisestä istunnosta alkaen tehdä töitä luottavaisen ilmapiirin ja oppimista edistävän vuorovaiku-

tuksen luomiseksi ryhmään. Kun opiskelijat hyväksyvät toisensa ja luottavat toisiinsa, ryhmä voi sitoutua yhteiseen tavoitteeseen, mikä jämäköittää ryhmän työskentelyä. Ohjaajan rooli kurssin alussa on auttaa opiskelijoita tässä työssä. (Repo-Kaarento & Levander 2003, 141–145; 151–152.) Jotta opiskelija voisi arvioida tutkimusprosessinsa ja toisaalta tutkimustaitojensa edistymistä, hänelle pitää tarjota mahdollisuus reflektoida (itsenäinen pohdiskelu, vertais- ja ohjauskeskustelu) aiemmin omaksumaansa tietoa suhteessa uuteen. Reflektion pohjana on opiskelijan oma aikaisempi kokemus, käsitys ja tieto suhteessa uuteen tietoon ja käsiteltävään ongelmaan. Keskustellessaan asiasta ryhmän muiden jäsenten kanssa opiskelija saa mahdollisuuden tulkita ja syventää omaa näkemystään, oivaltaa ristiriitaisuudet tutkimuksessaan sekä käsitteellistää tutkimaansa ilmiötä, mikä on edellytys uuden tiedon omaksumiselle. (Ojanen 2000, 49–50; 104–109.)

Aluksi ohjaajan ja myöhemmin ryhmän rooli oppimisen tukena on ratkaiseva. Asiantuntijan ohjaus ajoittuu prosessin alku- ja keskivaiheille, kun taas vertaisohjaus voi jatkua koko prosessin ajan – tarkoituksenahan on luotsata opiskelija itsenäiseen tutkimustyöskentelyyn. Samalla se auttaa opiskelijaa myös arvioimaan omia oppimistuloksiaan, sillä oppimisen kannalta työn jatkuva arviointi on tärkeää. Itsearviointin kehittyminen luo hyvän pohjan itsenäiselle, itseohjatulle opiskelulle (Hakkarainen ym. 1999, 133; 165–182). Arvioinnissa voidaan käyttää hyväksi myös ryhmää pyytämällä vertaisarviointeja sekä tietenkin ohjaajan asiantuntija-arviointia. Tärkeää ei ole ainoastaan tutkimusaiheen vaan myös itse tutkimusprosessin arviointi. Saatua palaute avaa opiskelijalle uusia näkökulmia tutkimusaiheeseensa ja -metodiinsa, motivoi ja antaa opiskelijalle eväitä arvioida itse omaa työskentelyään (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 263–266). Yksi opiskelijan metakognitiivisia taitoja vahvistava opiskelumuuoto on prosessiopetus. Se perustuu asteittaiselle op-

pimiselle eli siinä tulee hyvin huomioiduksi myös luonnollinen oppimistapa. Opiskelija ei voi ylittää dramaattisesti sen hetkistä tiedontasoaan vaan uuden tiedon omaksuminen tapahtuu asteittain (Tynjälä 1999, 85).

Proseminariopetus jakautuu neljään eri vaiheeseen. Alkuun keskustellaan ja eritellään opiskelijan ennakkokäsityksiä tutkimuksesta ja tutkimusaiheesta sekä verrataan niitä asiantuntijatietoon. Toisessa vaiheessa opiskelija siirtyy problematisoimaan omaa tutkimusaihettaan, jolloin hän samalla tutustuu lähemmin tutkimuksenteon ongelmiin. Tämä antaa pohjan siirtymä kolmanteen vaiheeseen, jonka tavoitteena on saada opiskelija tiedostamaan oma käsityksensä tutkimusaiheesta. Häntä kannustetaan selittämään aihetta, vertaamaan sitä aikaisempaan tutkimukseen ja luomaan siitä malleja. Oppimisprosessin tuloksellisuutta kuvaa se, että saadulle tiedolle on annettu jokin merkitys, ja se on liitetty johonkin laajempaan kokonaisuuteen, jonka kautta yksittäinen tieto, asia tai ilmiö, tulee ymmärrettäväksi. Neljännessä vaiheessa ryhmän rooli korostuu, sillä sosiaalinen vuorovaikutus, keskustelu, argumentointi ja erilaisten tulkintojen esittäminen eli tutkimusprosessin pohtiminen yleensä tukee opiskelijan kriittisyyden kehittymistä ja auttaa häntä näkemään erilaisia ratkaisumalleja. Samalla se tekee tieteenalalle ominaiset ajattelu- ja ratkaisumallit sekä käytänteet tutuiksi ja innostaa tutkimusmateriaalin ja tieteellisen tiedon hankintaan, mikä on oppimisen ja tutkimuksen edistymisen kannalta olennaista. (Hakkarainen ym. 1999, 80–83, 202–205; Tynjälä 1999, 18, 95.)

Koska tiedonhankintakin on tutkimuksen eri vaiheissa uusiutuva prosessi, palvelee edellä esitetty opetusmenetelmä hyvin myös tiedonhankinnan ja -hallinnan opetusta. Prosessinomaisesti etenevässä opetuksessa opiskelija pääsee hahmottamaan erilaisia tiedonhankintamenetelmiä, puntaroimaan hankkimaansa tietoa ja sen käytettävyyttä tutkimuksensa suhteen. Tarkoitus on, että opiskelija tutustuu tutkimusprosessin etenemisen avulla

tiedonhankintastrategiassa tapahtuviin muutoksiin. Näin hän oppii ymmärtämään, että tiedon tarve ja käytettävyys määräytyvät paljolti tutkimuksen etenemisen, tässä tapauksessa myös oman oppimisen myötä. Tutkimuksen edetessä opetuksessa korostuu opiskelijan henkilökohtainen ohjaus tiedonlähteille, sillä jokaisen opiskelijan tiedontarve yksilöityy tutkimusongelmien tarkentuessa ja eriytyessä ainutlaatuisiksi. (Aaltonen 2000, 133–138.)

## Käytännön kokeilua

Onnistuneen historian tutkimuksen edellytys on omaksua tiedonhallintataitojen kaikki vaiheet. Tiedonhankinta ja sen analysointi ei yksistään riitä, vaan yrittäessään vakuuttaa kollegat tulkinnoillaan tutkijan on osattava esittää tutkimustuloksensa kirjallisesti hyvin. Ajatus kokonaisvaltaisesta tiedonhallinnasta vaikuttaa olennaisesti proseminaarin sisältöön ja sen toteutustapaan, mutta seuraavassa proseminariopetuksen kuvailussa päähuomio kiinnittyy tiedonhankinnan rooliin opetuksessa. Syksyn opetus jakautui seuraaviin, yleisesti proseminariopetuksessa esiin tuleviin teemoihin: tutkimusprosessin hahmottaminen teoreettisesti, oman aiheen valinta, oman proseminariotyön käynnistäminen siihen kuuluvine harjoituksineen, tutkimussuunnitelman esittäminen. Joka tunnilla käsiteltiin yksi tutkimusenteon perusasioista, kuten tutkimusongelman määrittely, rajaukset, taustoitus, konteksti, työn tekninen toteutus jne. Edellisessä kappaleessa kuvatut pedagogiset periaatteet olivat proseminaarini lähtökohtana. Kuinka niiden soveltaminen käytäntöön onnistui ja tuliko matkan varrella uusia ajatuksia, siitä seuraavaksi.



Koska yksi tavoitteeni oli, että opiskelijat saattoivat käyttää ryhmää hyväkseen oppimisessa, ensimmäinen tehtäväni oli käynnistää yksittäisten, eri pääaineita edustavien opiskelijoiden ryhmäytyminen. Leikkimielinen esittelykierros vähensi jännitystä ja keskustelu sekä yhdessä suunnittelu lähti käyntiin sujuvasti. Keskustelun aiheena oli opiskelijoiden omat käsitykset historiatieteestä ja tutkimuksesta. Tarkoituksena oli sekä kartoittaa opiskelijoiden ennakkokäsityksiä että orientoida heitä historian tutkimuksen opiskeluun. Lisää pohdittavaa opiskelijat saivat jakamistani, aiheita käsittelevistä tieteellisistä artikkeleista, joita käytettiin seuraavan tunnin keskustelun pohjana. Tarkoituksena oli, että opiskelijoille muodostuisi kuva tutkimusprosessin keskeisistä osa-alueista ja historian tutkimuksen menetelmistä. Näin he voisivat pohtia proseminaarin merkitystä yhtäältä historian tutkimuksen ja toisaalta oman oppimisensa näkökulmasta, jolloin opiskelijat automaattisesti miettivätkin myös omia oppimistavoitteitaan. Oppimistavoitteiden hahmottaminen ja niiden asettaminen motivoi opiskelijoita osallistumaan opetuksen suunnitteluun ja näin sitoutumaan oppimiseen ja ryhmään.

Seuraavien tuntien aikana opiskelijoiden tuli haarukoida tutkimusaiheensa itseään kiinnostavasta historian osa-alueesta ja ajanjaksosta. Ensimmäistä tutkimustaan tekeville opiskelijoille tuskin voi tarpeeksi korostaa sitä, että tutkimusaiheen ja -ongelman muuttuminen ja tiedonhankinnan tarkentuminen tutkimusprosessin edetessä ovat itse asiassa merkkejä opiskelijan oppimisen ja tutkimuksen edistymisestä. Tämä konkretisoitui opiskelijoille heidän tehdessään ensin tutkimusaiheeseensa liittyviä harjoituksia ja sitten tutkimussuunnitelmaa. Aluksi opiskelijat tunsivat lievää epätoivoa ”osaamattomuudestaan”, mutta vaihtaessaan kokemuksiaan muiden opiskelijoiden kanssa he oivalsivat, että työn muuttuvuus on normaali ja asiaankuuluva osa tutkimusprosessia.

Proseminaarityöhön liittyvät harjoitukset oli suunniteltu niin, että ne tukivat opiskelijan tutkimustaitojen kehittymistä ja kehittivät hänen oppimisstrategioitaan. Ne liittyivät aina opiskelijan omaan tutkimusproblematiikkaan, joten opiskelija sai tilaisuuden prosessoida ja strukturoida hankkimaansa tietoa omien tavoitteidensa mukaisesti. Samalla harjoituksissa konkretisoituivat historian tutkimuksen menetelmät ja vaiheet. Opiskelija sai mahdollisuuden käsitellä ja soveltaa tietoa kriittisesti sekä tuntuman kokonaisvaltaiseen tiedonhallintaan ja tiedontuottamiseen. Kaikissa harjoituksissa opiskelija joutui käyttämään tiedonhankintataitojaan, analysoimaan hankkimaansa tietoa ja esittämään sen kirjallisesti.

Harjoitusten avulla pyrin tuomaan esille myös tutkimuksen ja tiedonhankinnan prosessimaisuuden. Yksinkertaisimmillaan se tuli esille harjoitusten ajoituksessa. Esimerkkinä olkoon omasta tutkimusaiheesta tehty kirjallisuuskatsaus, jossa opiskelija tutustui aiheesta käytyyn tieteelliseen keskusteluun siitä julkaistuja monografioita ja artikkeleita lukemalla. Samalla hän hahmotti oman tutkimuksensa merkitystä ja asemaa historian tutkimuksen kentässä. Tämä tehtävä ajoittui samaan aikaan, kun tiedonhankintakurssin luennoilla käsiteltiin kirjastojen aineistoja, tietokantoja ja opastettiin niiden käyttämisessä eli kerrottiin, miten ja mistä hankkia tietoa historiatieteen julkaisuista. Opiskelijan tuli muokata hankkimastaan tiedosta tiivis, kirjallinen katsaus, jossa tuli ilmetä omasta aiheesta tehdyt tutkimukset ja niiden keskeiset tulokset suhteessa omaan tutkimusaiheeseen.

Toinen harjoitus, aineistotehtävä, tuli ajankohtaiseksi, kun opiskelija oli rajannut tutkimusongelmansa ja edessä oli lähdeaineiston hankkiminen. Samaa aikaan tiedonhankintakurssilla luennoitiin arkistoista eli perehdyttiin historian tutkimuksen lähteiden luonteeseen, tehtäviin ja säilytyspaikkoihin. Opiskelijan tehtävä oli selvittää, mikä oli hänen tutkimuksensa kannalta

relevanttia aineistoa ja missä sitä säilytettiin. Voidakseen kirjoittaa tutkimussuunnitelman opiskelijan oli tutustuttava ainakin tärkeimpiin lähdeaineistoihin. Tämä puolestaan vei opiskelijan automaattisesti uudelle tiedonhankintakierrokselle tutkimuskirjallisuuden suhteen.

Kirjallisuus- ja aineistoharjoitukset opiskelija pystyi aloittamaan tiedonhankintakurssilta saamansa informaation ja opetuksen avulla. Harjoitusten toinen tavoite oli harjaannuttaa opiskelija esittämään oman tieteenalansa problematiikkaa ja tuloksia kirjallisesti. Harjoituksista keskusteltiin sekä pienryhmissä että suurryhmässä. Mitä pidemmälle työ eteni sitä henkilökohtaisemmin ja yksilöllisemmin opiskelijoita tuli ohjata. Mikäli opiskelijat halusivat ohjausta, he saattoivat jäädä tuntien jälkeen keskustelemaan työhönsä liittyvistä asioista tai varasivat sitä varten vastaanottoajan. Tuolloin käytiin tarkemmin lävitse kunkin opiskelijan tiedonhankintamahdollisuuksia; osasiko hän käyttää arkistojen ja kirjastojen tietokantoja, bibliografioita ja arkistoluetteloita, mitä muuta aineistoa hän tarvitsisi työssään, missä aineistoa säilytetään ja voiko sitä käyttää proseminaaritsoiseen työhön, mitä tehdä, jos aineiston pohjalta ei voinutkaan tehdä suunnittelemaansa tutkimusta ja niin edelleen.

Arviointi ja palautteen antaminen olivat tärkeitä tekijöitä proseminaarissani. Hyödynsin siinä sekä itse-, vertais- että asiantuntija-arviointia. Erityisesti proseminaarin osanottajien toisilleen antama palaute oli tärkeä. Opiskelijat pohtivat ja arvioivat pienissä, 3–4 hengen ryhmissä toistensa tavoitteita, niiden saavuttamiseksi tehtyä työtä (muun muassa tiedonhankinta, selvittäminen, analysointi) ja tuloksia. Näin he saivat hyödyllisiä vinkkejä muilta opiskelijoilta, esimerkiksi aineistonhankinnasta, mutta myös uusia, erilaisia näkökulmia aiheeseensa ja sen käsittelyyn. Käytin vertaisarviointia koko proseminaarin ajan, mutta varsinkin alkuvaiheessa, sillä omien kokemusten jakaminen ”kollegoiden” kanssa antoi välineitä itsearviointille. Ohjaa-

jana annoin jokaiselle opiskelijalle henkilökohtaista palautetta heidän työskentelytavoistaan ja tekemistään harjoituksista. Menetelmänäni oli tehdä aiheeseen liittyviä kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli kääntää opiskelijan huomio erilaiseen, syvällisempään tapaan käsitellä aihettaan. Samalla ne olivat yksinkertaisia tapoja ohjata heidän oppimistaan ja saada heidät oivaltaamaan itse, miten arvioida omaa työskentelyään ja työtään.

Kevätlukukaudella, proseminaaritöiden opponointi-istunnoissa tiedonhankinnan rooli tutkimusprosessissa nousi esille. Ryhmäläiset muistelivat, mikä kunkin opiskelijan tutkimuksen alkuperäinen aihe oli ollut, mitä hän valmiissa työssä lopulta käsittelee ja mitä kaikkia vaiheita tälle välille mahtui. Yleisesti voi luonnehtia, että opiskelijat olivat perehtyneet hyvin tiedonhankintaan käyttäen aikaa ja vaivaa monipuolisen ja relevantin tutkimuskirjallisuuden ja lähdeaineiston hankkimiseen. Lisäksi tutkimuksen ja tiedonhankinnan prosessinomaisuus tuli tutuksi kaikille opiskelijoille, varsinkin kun he voivat muokata proseminaaristaan saadun palautteen pohjalta tutkintovaatimusten mukaisen tutkielman. Proseminaarilaiset kiittelivät palautteessaan tiedonhankintaopetuksen toteuttamista ja totesivat siitä olleen todellista apua tutkimuksenteossa. Hauska pieni kontrasti edellisvuoden palautteeseen (otos tosin oli huomattavasti pienempi) oli se, että kukaan ryhmäläisistä ei pitänyt tiedonhankintakurssia pakollisena vaan asiaankuuluvana, hyvin järjestettynä ja hyödyllisenä osana proseminaria.

## Opetuksen kehittämisen anti

Kun tiedonhankintakurssia alettiin suunnitella, sen lyhyen aikavälin tavoitteena oli järjestää proseminaarin opetus uudella tavalla, tarjota opiskelijoille keskitetysti yhtäläiset perustiedot ja -taidot historian tutkijan tiedonhankintamenetelmistä. Taustalla

oli myös halu kokeilla historiatieteen laitoksen pääaineiden opetuksen yhdistämistä aineopintojen tasolla. Nämä tavoitteet on nyt saavutettu. Nykyisissä tutkintovaatimuksissa kurssi on osa proseminaaria ja Suomen ja yleisen historian perus- ja aineopinnot ovat yhteiset. Matkan varrella tiedonhankintakurssi täydensi myös muita oppimisen tavoitteita historiatieteen laitoksella. Se on yksi osa laitoksen informaatioteknologiaa (vrt. Tampereen yliopiston strategia 2001 <http://www.uta.fi/hallintokeskus/suunnittelu/asiakirjat/strategiakok.PDF>) hyödyntävästä opetuksesta. Tiedonhankintakurssin eriyttäminen omaksi kurssikseen avasi proseminariohjaajalle myös tilaisuuden kehittää proseminaarinsa sisältöä ja opetustapaa sekä antaa yksilöllisempää ohjausta ja siten parantaa omalta osaltaan yliopisto-opetuksen laatua.

### *Lähteet*

- Aaltonen, L. 2000. Tiedonhallintataitojen opetussuunnitelma – tietoyhteiskunnan haaste kirjastoammattilaisille. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) 2000. Koulu kirjastossa – kirjasto oppimisympäristönä. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummerus, s. 127–141.
- Autio, Katajala-Peltomaa & Vuolanto (toim.) 2001. Historioitsijan arki & tutkimuksen prosessi. Tampere: Vastapaino. Haapala, P. 1989. Sosiaalishistoria. Johdatus tutkimukseen. SHS. Saarijärvi: Gummerus.
- Hakemus korkealaatuisen opetuksen yksiköksi 2004–2006. Historia tieteen laitos, Tampereen yliopisto. 2002. [Viitattu 10.6.2003]. Saatavissa Internetissä: URL:<http://www.uta.fi/laitokset/historia/sivut/laatu/>.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.

- Helenius, J., Kaakkolammi, K. & Stöckell, P. 2003. Konstruktivismi-kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä –kokeiluja ja kokemuksia.
- Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2002–2004, 2002. Toim. Terttu Orpana. Tampereen yliopisto, Humanistinen tiedekunta. [Viitattu 10.6.2003]. Saatavissa Internetissä: URL:<http://www.uta.fi/opiskelu/o-opas/hum/>.
- Hyrkkänen, M. 2002. Aatehistorian mieli. Osuuskunta Vastapaino: Tampere.
- Kuhlthau, C. C. Informaatiosta oppimisen prosessi. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) 2000. Koulu kirjastossa – kirjasto oppimisympäristönä. Helsinki: Opetushallitus. BTJ Kirjastopalvelu s. 107–126. Alkuperäinen artikkeli The process of learning from information ilmestyi lehdessä School Libraries Worldwide, vol. 1 (January) 1995.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Tieteelliseen kirjoittamiseen ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) 2003. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, s. 294–313.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2003. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) 2003. Yliopisto- opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, s. 140–170.
- Savolainen, R. 1999. Tiedontarpeet ja tiedonhankinta. Teoksessa I. Mäkinen (toim.) 1999. Tiedon tie. Johdatus informaatiotutkimukseen. Helsinki: Gummerus, 73–109.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tampereen yliopiston strategia. [Viitattu 10.6.2003]. Saatavissa Internetissä: URL:<http://www.uta.fi/hallintokeskus/suunnittelu/asiakirjat/strategiakok.PDF/>

## V OSA

# MONIALAINEN OSAAMINEN JA YHTEISTYÖ





## MONIALAINEN OPISKELU JA MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Tulevaisuuden ammattilaisilta vaaditaan perinteisen ekspertti-osaamisen ohella valmiuksia ylläpitää henkilö- ja ammattikuntasuhteita 'postbyrokraattisissa' työyhteisöissä, ammatti- ja hallintorajat ylittävissä verkostoissa ja tiimeissä. Vaikka tällainen moniammatillinen yhteistyö yleistyy työelämässä, yliopistoelämässä monialainen opetusyhteistyö on edelleen harvinaista. Voidaanko tätä pitää osoituksena siitä, että moniammatillista asiantuntijuutta ja yhteistyötä voi oppia ainoastaan työssä? Vai ajatellaanko yliopistoissa, että opintoja ei tarvitse harjoittaa monialaisesti, koska monitieteinen yliopisto-opiskelu valmistaa opiskelijan myös vastaamaan työelämän yhteistyöhaasteisiin?

Tämän kirjoituksen lähtökohtana ovat haasteet, joita terveydenhuollon muuttuvat ja monimuotoiset yhteistyösuhteet asettavat lääkärikoulutukselle ja lääkäreiden ammattikunnalle. Aloitan ekskursiolla professioiden ja moniammatillisen yhteistyön maailmaan, jatkan esittelemällä ja arvioimalla monialaista Kuntoutus-opintojaksoa, joka toteutettiin Tampereen yliopiston lääketieteen laitoksella yhteistyössä psykologian laitoksen,

sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitoksen ja terveystieteen laitoksen kanssa, ja päädyn erittelemään jakson oppimisteoreettisia ja käytännöllisiä taustoja. Monialaisessa yhteisopiskelussa korostuu oppimisen konstruktivisuus ja kollektiivisuus: paitsi yksilön sisäinen prosessi, oppiminen on osallistumista ja tiedon jakamista, asiantuntijakulttuuriin kasvamisen prosessi. Työelämälähtöisten, monialaisten oppimistilanteiden organisointi edellyttää laitos-, opettaja- ja opiskelijatason yhteistoimintaa ja tietenkin myös avauksia yliopiston ulkopuolelle, opiskelijoiden tuleville työkentille.

## Moniammatillisuus ja ammattikunnat

Yhteistyö on yleistä, mutta kaikki yhteistyö ei ole moniammatillista. Millaisia yhteistyön muotoja ja käytäntöjä on tapana nimittää moniammatillisiksi? Mistäpäin työelämää löytyy moniammatillisuutta?

Talon rakentamiseen tarvitaan monenlaisia ammattilaisia. Insinööri- ja arkkitehtitoimistojen ja eri alojen alihankkijoiden edustajat pitävät toisensa ajan tasalla ja suunnittelevat rakennustöitä työmaakokouksissa, mutta ei ole tapana sanoa, että rakennus valmistui moniammatillisena yhteistyönä. Moniammatillisuudesta puhutaan ja kirjoitetaan ja sitä tutkitaan yleensä työelämän alueilla, joilla tuotetaan yhteiskunnallisesti hyödyllisiä palveluja kansalaisille ja asiakkaille, kuten opetuksessa (Pöyhtäri ym. 2000), päivähoidossa (Karila ym. 2001), ja varsinkin sosiaali- ja terveydenhuollossa (Ovretveit, 1995). Iso-Britanniassa ilmestynyt alan lehti *Journal of Interprofessional Care* ([www.staff.city.ac.uk/s.reeves-1/](http://www.staff.city.ac.uk/s.reeves-1/)) toivoo kirjoituksia erityisesti seuraavista teemoista:

- Profioidien välist suhteet, mukaanlukien eettiset ja oikeudelliset näkökohdat
- Innovatiiviset yhteistyön mallit
- Moniammatillisen koulutuksen innovatiiviset menetelmät
- Moniammatillisen koulutuksen ja käytännön evaluaatio
- Yhteistyön laadunvarmistus
- Etäopetus ja informaatioteknologian käyttö moniammatillisessa koulutuksessa.

Luettelo on hyvä esimerkki siitä, miten monelta suunnalta moniammatillisuuden kenttää voi tarkastella. Varsinaisia yhteistyökäytäntöjä näyttävän jäsentävän muun muassa käsitteet verkosto, tiimi, vuorovaikutus ja (työ)ryhmä. Kaiken lähtökohta on kuitenkin ammatti ja ammattilainen.

## Ekspertit ja professiot

Kun tutkii esimerkiksi Terveysturvakeskuksen (TEO) luetteloja ammattiasemista, voi todeta osan nimikkeistä kuuluvan kansainvälisen ISCO-88(COM) –ammattiluokituksen (Ammattiluokitus 2001) mukaan erityisasiantuntijoihin (professionals) ja osan asiantuntijoihin (associate professionals). Sosioekonomiselta asemaltaan (Sosioekonomisen... 1989) osa on ylempiä ja osa alempia toimihenkilöitä. Käytännössä tämä merkitsee ammattikuntien välisiä hierarkioita ja eri asteista professiotietoisuutta. Esimerkiksi sairaalatyön keskeisessä tapahtumassa, 'kierrolla', on mukana vähintään kaksi ammattilaista, lääkäri ja sairaanhoitaja. Voidaanko sanoa, että kierto on tapahtuma, jossa lääketieteen ja potilaan parhaaksi? Näin ei ole ainakaan perinteisellä kierrolla, jota dominoi lääketiede: päätökset tehdään lääkärin vastuulla ja hoitaja kirjaa ja toteuttaa ne.

Ollakseen moniammatillista yhteistyö edellyttää osapuolilta ekspertiisiä, sellaisia tietoja ja taitoja, joita yhteistyökumppa-

neilla ei ole. Lisäksi aidosti moniammatillinen toiminta edellyttää suhteellisen samantasoisesti koulutettuja osapuolia. Myös ammattikunta, professio, edellyttää ekspertiisiä, vaikka kaikki ekspertit eivät muodosta professioita.

Professiossa korostuvat ne piirteet, jotka erottavat ammatin 'vain työstä' (Lehto 1991, 46–47):

1. Professioilla on oma työn kohdealue, jossa niillä on pitkällä koulutuksella saatu korkein asiantuntemus.
2. Professioilla on muita ammatteja suurempi autonomia oman työnsä suhteen.
3. Professioilla on omat ammattieettiset norminsa, joihin sisältyy sitoutuminen kansalaisten palvelemisen ensisijaisuuteen käytännön työtä ohjaavana periaatteena.

Lääkäri, pappi, lakimies ja yliopistonopettaja ovat perinteisiä professioita. Ensin mainittua pidetään usein prototyyppinä, johon verraten arvioidaan muiden ammattien professionaalisuuden astetta (Freidson 1988). Professiot lisääntyvät ja kehittyvät: otollisinta maaperää niille on 'ihmistyö', toisin sanoen toisten ihmisten auttamisen tai hallinnollisen palvelemisen alueella eriytyvät organisaatiot ja ammatit. Tällainen moderni asiantuntija-auttaja (Lehto 1991, 49) eroaa 'vanhan hyvän ajan ammatti-auttajasta' monin tavoin, mm:

- jälkimmäisen työ perustui paljolti kokemukseen ja intuitioon, edellisen työ edellyttää tieteellisten analyysivälineiden käyttöä.
- jälkimmäinen selvisi työstään yksin, edellisen työ edellyttää erikoistumista, työnjakoa ja ryhmätyötä.
- jälkimmäinen oppi työnsä seuraamalla oppipoikana vanhempia mestareita, edellisen työ edellyttää työn kohteen teoreettista tuntemusta, jonka voi saavuttaa vain akateemisen mallin mukaisella koulutuksella.

- jälkimmäisen suhde asiakkaaseen oli feodaalisen autoritaarinen ja karismaattinen, edellinen taas etsii periaatteessa tasa-vertaisempaa asiakassuhdetta.

Weberin käsittein tiivistäen: vanhan hyvän ajan ammattiauttaja oli *Kultur Mensch*, jonka yhteiskunnallinen asema perustui kyyneesi esiintyessä kulttuuristen traditioiden kantajana, moderni asiantuntija-auttaja taas on *Fach Mensch*, jonka asema perustuu yhteiskunnallisten ilmiöiden rationaaliseen tulkintaan ja edellyttää luopumista klassisesta koulutuksesta ammattisuuntautuneen koulutuksen hyväksi.

Parsonsin (1964) mukaan jälkiteollisessa yhteiskunnassa professiot ennen muuta luovat ja turvaavat harmoniaa. Ne arvioivat ja ratkaisevat ongelmia joustavammin kuin byrokraatiat, ne toimivat puolueettomammin kuin maallikot tai poliitikot, ja ne ovat muodostuneet instituutioiksi, jotka nojaavat tieteelliseen tietoon ja asettavat palvelemisen etiikan oman edun tavoittelamisen etiikan edelle. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista ilman valtuuksia. Professioneille on annettu valta toimia erivapauksien ja etuoikeuksien portinvartijoina (ks. Konttinen 1989).

Parsonsia mukaillen moniammatillisesta yhteistyöstä voitaneen sanoa, että se luo ja turvaa – tai ainakin sen tulisi luoda ja turvata – yhteiskunnallista harmoniaa paremmin kuin professiot erikseen toimiessaan: se vähentää mielivaltaa ja asiakaskansalaisen ’luukutusta’, vahvistaa toiminnan puolueettomuutta ja nostaa sen tieteellistä ja eettistä tasoa.

## Moniammatillisuus ja holismi

Moniammatillisella toiminnalla tuntuisi olevan yhteys holistiseen ihmiskäsitykseen. Esimerkiksi seuraava Kanadan holistisen lääketieteen yhdistyksen määritelmä konkretisoi yhteyttä:

”Holistinen lääketiede ja terveydenhuolto vaalivat yhteistyösuhteita kaikkien asianosaisten kesken siten, että terveyden fyysiset, henkiset, emotionaaliset, sosiaaliset ja hengelliset puolet tulevat huomioiduiksi optimaalisella tavalla. Se korostaa tarvetta nähdä ihminen kokonaisuutena ja analysoida fyysisiä, ravitsemuksellisia, ympäristöllisiä, emotionaalisia, sosiaalisia ja elämäntyyliin liittyviä arvoja. Se kattaa kaikki diagnostiikka- ja hoitomuodot, myös lääkehoidon ja kirurgian ellei näille ole olemassa turvallista vaihtoehtoa. Holistinen lääketiede pyrkii kasvattamaan ihmistä henkilökohtaiseen vastuuseen tasapainon ja hyvinvoinnin saavuttamisesta”.

Holismi ei latista eksperttiä eikä tee holistista kaikkien asioiden eksperttiä. Pikemmin se on hyödyllinen – ja tietystä mielessä ja määrässä välttämätönkin – filosofinen pohja, joka orientoi suh- tautumista asiakkaaseen ja muihin ammattilaisiin. Käytännön moniammatillisessa toiminnassa holistinen asenne ei häivyttä vaan kirkastaa oman koulutuksen ja ammattiosaamisen pohjalle kehittyneitä perspektiiviä siten, että erityisosaaminen on mah- dollista tuoda osaksi ryhmän yhteisen osaamisen rakentamista (Karila ym. 2001, 34).

## Ekspertin ydintieto ja oheistieto

Moniammatillisuuden näkökulmasta yllä luetelluista modernin ammattiauttajan työn piirteistä tärkeimmäksi nousee toisena mainittu: työ edellyttää erikoistumista, työnjakoa ja ryhmätö- tä. Erikoistumisen ja työnjaon ansiosta yksin toimiva ammatti- lainen voi olla pitkälti itseriittäinen ja kokea, että hallitsee kaik- ki tarvitsemansa tiedot ja taidot. Kapea ekspertiisi edellyttäisi myös kapeaa asiakkuutta, mutta käytännön asiakastyössä eks- pertti joutuu usein ottamaan huomioon seikkoja, joista hänellä

on vain maallikkotietoa tai joista jollakin toisella ammatillisella on enemmän asiantuntemusta.

Tästä päädytään listan kolmanteen kohtaan. Modernilta ammattiauttajalta edellytetään työn kohteen teoreettista tunte-  
musta, jonka voi saavuttaa vain akateemisen mallin mukaisella  
koulutuksella. Ekspertti voi syventää ja monipuolistaa ydinosaamistaan, mutta ei voi laajentaa osaamista rajattomasti. Esteenä on asiantuntija-ammattikunnan sisäinen logiikka, sen ajattelutapojen, toimintamallien ja perustelujen järjestelmä, josta luopuminen merkitsisi luopumista erityisosaajan roolista. (Karila ym. 2001, 24.)

Oheistiedon tarvetta kokevan ekspertin toimintaa voi luonnehtia ongelmalähtöiseksi moniammatillistumiseksi. Ekspertti kartoittaa tietonsa ja toteaa ne riittäviksi tai katsoo tarvitsevänsä lisää tietoa. Jälkimmäisessä tilanteessa hän voi täydentää omia tietojaan ja siten kartuttaa kohtaamiensa ongelmien kannalta relevanttia oheistietopääomaa. Usein tämä ei ole mahdollista tai järkevää, ja tällöin ekspertti konsultoi toista eksperttiä.

### Konsultaatioverkosto ja moniammatillinen eksperttitiimi

Sisätautilääkäri konsultoi kirurgia kysyen, olisiko sydänvaivainen potilas autettavissa leikkauksella. Kirurgi vastaa sisätautilääkärille, joka tekee yhdessä potilaan kanssa päätöksen jatkohoidosta. Tällainen profession sisäinen kollegan konsultointi ei vielä liene moniammatillista toimintaa. Sitä on sen sijaan selvästi esimerkiksi konsultaatio, jossa opettaja ottaa yhteyttä koulupsykologtiin oppilaan levottomuuden takia. Tämäntapaista kahdenvälistä konsultaatiota voi pitää moniammatillisen yhteistyön pienimpänä yksikkönä.

Konsultaatioiden tuloksena ekspertille muodostuu verkosto, jonka välityksellä hän hoitaa asiakasasioita, hankkii tietoa ja

kehittää ammatillisia valmiuksiaan. Mutta on tilanteita, joissa konsultaatiot merkitsisivät asiakkaan kohtuutonta 'luukuttamista' tai olisivat tehoton tapa välittää tietoa ammattilaisten kesken. Ratkaisuna on konsultaatioiden verkottuminen.

Konsultaatioverkosto voi olla yksityisten henkilösuhteiden varaan rakentuvaa informaalia sosiaalista kanssakäymistä työasioissa. Tällaisessa yhteysverkostossa (Ovretveit, 1995) jäsenet ovat yhteydessä toisiinsa vapaaehtoisesti, esimerkiksi koordinoidakseen asiakastyötä. Yhteysverkoston muodostama ryhmä toimii yhteisesti tiedostettujen käytäntöjen ja sanattomien sopimusten pohjalta. Johtajaa ei ole nimetty, vaan jäseniä ohjailevat yhteiset intressit sekä keskinäinen luottamus ja kunnioitus. Yhteysverkostojen tavoitteet, rakenne, tiiviys, toimintaperiaatteet ja yhteistyön määrä vaihtelevat suuresti. Jos verkoston jäsenet kokoontuvat, siitä muodostuu tiimi.

Sanaan tiimi sisältyy arvostelma: se viittaa yhteiseen hiileen puhaltavaan ristiriidattomaan työryhmään, jonka jäsenillä on toisiaan täydentäviä tietoja ja taitoja. Tiimityöskentely tuottaa lisäarvoa; sen avulla saavutetaan päämäärä, johon kukaan ei voisi päästä yksin. Moniammatillinen tiimi on ryhmä erilaisen koulutuksen saaneita ja eri tahojen palkkaamia ammatti-ihmisiä, jotka tapaavat toisensa säännöllisesti koordinoidakseen työtään palvelujen tarjoajina yhdelle tai useammalle asiakkaalle tietyllä alueella. (Ovretveit, 1995, 29.)

Ovretveit kutsuu viralliseksi tiimiksi hallinnollisella päätöksellä perustettua ja työnjohdollisesti organisoitua moniammatillista yhteistyöryhmää. Virallisella tiimillä on määrätty, eri ammattiryhmistä koostuva jäsenistö sekä sovitut ja selvästi määritellyt toimintaperiaatteet ja säännöt, johtaja ja sovitut päätöskäytännöt. Virallisuus merkitsee myös tiimin tehtävien määrittelyä, esimerkiksi vastuuta tietyn asiakasväestön palvelemisesta.

Yhdysverkostohistoriaan perustuvien tiimien etuna on joustavuus. Ne voivat laajentua tai supistua ja muuttaa päämää-



riä tarpeen mukaan ja niiden jäsenet ovat suhteellisen itsenäisiä. Toisaalta esimerkiksi yksittäisen jäsenen lähteminen tiimistä tai ulkoinen paine lamauttaa herkästi tällaisen tiimin työskentelyyn. Virallisen tiimin etuna puolestaan on luotettavuus; se takaa jatkuvan ja ammattitaitoisen, asiakasväestön tarpeita vastaavan palvelun. Toisaalta virallisuus voi jäykistää tiimin tehottomaksi tai itsetarkoitukselliseksi byrokratiaksi.

## Terveysksperttien kouluttaminen

Tampereen lääkärikoulutuksen kehittäjänä ansioitunut professori Amos Pasternack kirjoitti emeritukseksi siirryttyään artikkelin 'unelmieni lääkärikoulutuksesta' (Pasternack, 2002):

”Ihmiskuvan avartamiseksi tiedekunnassa on panostettu erityisesti siihen, että lääketieteellisiä aiheita käsitellään humanististen oppialojen – historian, etiikan, antropologian, kirjallisuuden ja muiden taideaineiden – näkökulmasta läpi opinto-ohjelman aina, kun se on mielekästä” (mt., s. 2376). ”Tavoitteena on, että tiedekunnasta valmistuu ... medisiinaa laajasti osavia humaaneja, (...) oman ammattinsa ja työnsä arvon ja rajoitukset ymmärtäviä ja moniammatilliseen yhteistyöhön kykeneviä lääkäreitä” (mt., s. 2375).

Pasternackin visioima terveystieteiden tiedekunta muodostuu lääketieteen, farmasian, hammaslääketieteen ja hoitotieteen laitoksista. Tavoitteeseen pääsemiseksi opinto-ohjelman suunnitteluun kutsuttiin mukaan edustajia ammattikorkeakoulusta (mt., s. 2376). Opinnot alkavat kaikille yhteisellä ongelmalähtöisesti toteutetulla jaksolla, jonka tarkoitus on korostaa eri ammattiryhmien ennakkoluulottoman yhteistyön tärkeyttä sekä ammattien välistä arvostusta ja kunnioitusta (mt., s. 2377). Myöhemminkin on yhteisiä opintokokonaisuuksia, ja moniammatillinen näkökulma on jatkuvasti esillä ryhmien työskentelyssä.

Konkreettisen näkökulman terveydenhuollon moniammatillisuuteen tarjoavat luettelot TEO:n valvomista terveydenhuollon ammattihenkilöistä. Laillistettuja ammattihenkilöitä, joille myönnetään lain nojalla ja hakemuksesta ammatinharjoittamisoikeus, ovat lääkäri, hammaslääkäri, proviisori, psykologi, puheterapeutti, ravitsemusterapeutti, farmaseutti, sairaanhoitaja, kättilö, terveydenhoitaja, fysioterapeutti, laboratorionhoitaja, röntgenhoitaja, hammashuoltaja, toimintaterapeutti, optikko ja hammasteknikko.

Nimikesuojattuja ammattihenkilöitä, joilla on koulutuksensa perusteella oikeus käyttää ammattinimikettä, ovat apuhoitaja, apuneuvoteknikko, hammashoitaja, jalkojenhoitaja, koulutettu hieroja, koulutettu kiropraktikko, koulutettu naprapaatti, koulutettu osteopaatti, kuntohoitaja, lastenhoitaja, lähihoitaja, lääkintävahtimestari-sairaankuljettaja, mielenterveyshoitaja, mielisairaanhoitaja, perushoitaja, psykoterapeutti, sairaalafyysikko, sairaalageneetikko, sairaalakemisti, sairaalamikrobiologi ja sairaalasolubiologi.

Valtaosa mainittujen 38 ekspertin yhteistyöstä tapahtuu terveydenhuollon organisaatioiden sisällä tai välillä. Myös Pasternackin visiossa moniammatillinen yhteistyö nähdään terveydenhuollon sisäisenä toimintana, jolloin opetusyhteistyö rakentuu vastaavasti tiedekunnan laitosten ja ammattikorkeakoulun välille. Mutta terveysekspertereillä on yhteistyökumppaneita myös esim. sosiaalitoimen, peruskoulutoimen ja muiden oppilaitosten, työelämän organisaatioiden, työvoimahallinnon, KE-LAn, poliisin, puolustuslaitoksen ja kansalaisjärjestöjen alueella. Kun yhteistyö nähdään terveydenhuollon ulkopuolelle suuntautuvana toimintana, myös opetusyhteistyö tulee nähdä laajemmin. Pasternackin ehdottaman maailman- ja ihmiskuvan yleishumanistisen avartamisen lisäksi 'medical humanities' -teemojen opiskelu (Torppa 2002) on konkretisoitava yhteistyökumppaneiden edustamien ei-luonnontieteiden alueille. Kyse

on konkreettisesta ammatillisesta tarpeesta tuntea ihmisen, asiakkaan, potilaan psykologiaa ja sosiaalista toimintaa sekä yhteiskunnallisia järjestelmiä. Lääkäriskoulutuksen tulisi antaa valmiudet yhteistyöhön sosiaali- ja ihmistieteiden lähtökohdista koulutettujen asiantuntija-ammattilaisten kanssa.

## Moniammatillisen toimintatavan merkitys kuntoutuksessa

Jokaisessa terveystieteiden keskuksessa on kuntoutustyöryhmä. Sairaaloitten vuodeosastoilla pidetään kuntoutuskokouksia. Kuntoutuslaitoksissa moniammatillinen tiimi on toiminnallinen perusyksikkö. Tällaisten organisaation sisäisten yhteistyöelinten lisäksi kuntoutuksen kentällä on monenlaisia ulkoisia yhteistyösuhteita. Sisäisellä ja ulkoisella moniammatillisuudella on paljon samanlaisia sisältöjä ja prosesseja, mutta ulkoista yhteistyötä monimutkaistaa se, että eri organisaatioista tulevien yhteistyökumppanien toimintaa ohjaavat eri säädökset. Osaamisen rajojen lisäksi on ylitettävä hallinnon rajoja (Karila ym. 2001, 147). Erityisesti viimeksi mainittujen rajojen ylittämiseksi on säädetty laki kuntoutuksen asiakaspalveluyhteistyöstä. Lain 2 pykälässä määrätään:

”Sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten sekä työvoimaja opetusviranomaisten sekä kansaneläkelaitoksen tulee olla keskenään yhteistyössä paikallisella, alueellisella ja valtakunnallisella tasolla (...) Näiden viranomaisten tulee toimia yhteistyössä myös muiden palvelujärjestelmien kanssa. Asiakaspalveluyhteistyö sisältää viranomaisten ja palvelujärjestelmien keskinäisen yhteistyön periaatteista ja menettelytavoista sopimisen, kuntoutusasiakkaiden palvelutarpeiden arvioinnin, palvelujen suunnittelun ja niihin liittyvän yhteistyön toteuttamiseksi tarpeellisen tietojen vaihdon, kuntoutusasiakkaiden tarpeita vastaavien ratkaisujen etsimisen ja tarvittaessa kuntoutusasiakasta koske-

vien lausuntojen antamisen. (...) Tarvittaessa laaditaan palveluja varten yhdessä asiakkaan kanssa suunnitelma kuntoutuksesta.”

Tämä lienee Suomen ainoa – tai ainakin yksityiskohtaisin – la-  
kitason säädös ulkoisesta asiakasyhteistyöstä. Vaikka lakitekstis-  
sä ei ole moniammatillisuus-sanaa, yhteistyöelimet toimivat  
käytännössä moniammatillisina tiimeinä. Lailla säädetty velvoi-  
te kertoo toisaalta siitä, että kuntoutuksen alueella moniamma-  
tillinen yhteistyö nähdään erityisen tärkeäksi, toisaalta siitä, että  
useiden eri järjestelmien muodostamalla kentällä yhteistyö ei to-  
teudu itsestään.

Kuntoutuksessa, kuten kaikessa moniammatillisessa toi-  
minnassa, tavoitellaan sellaisia organisaatioiden ja työyhteisöjen  
käytäntöjä, joiden seurauksena palvelujen laadukkuus ja vaikut-  
tavuus ja lopulta myös kustannustehokkuus paranisivat. Tutki-  
muksissa on voitu esimerkiksi osoittaa, että selkäpotilaiden ki-  
vut lievittyvät ja toimintakyky palautuu nopeammin moni-  
ammatillisen bio-psyko-sosiaalisen kuntoutuksen avulla, vaikka  
tutkimusnäyttö sairaslomia vähentävästä tai työhön paluuta  
edistävästä vaikutuksesta on ristiriitaista (Guzman ym. 2001).  
Hallituksen kuntoutusselonteon tausta-aineistoksi tehdyn kat-  
sauksen (Kuntoutuksen... 2002) mukaan moniammatillisen  
varhaiskuntoutuksen vaikuttavuudesta on vankkaa, myös satun-  
naistettuihin tutkimuksiin perustuvaa näyttöä. Aivohalvauspo-  
tilaiden kuntoutuksessa moniammatilliset tiimit, joihin myös  
potilaan omainen osallistuu, ovat osoittautuneet parhaiksi,  
mutta päihdekuntoutuksen alueella moniammatillisen psykosos-  
iaalisen kuntoutuksen vaikuttavuutta ei ole tutkittu 1960-lu-  
vun alun jälkeen, vaikka päihdekuntoutus on kehittynyt ja laa-  
jentunut juuri tähän suuntaan.

## Ongelmalähtöinen opintojakso 1999 - 2000

Tampereen yliopiston lääkärikoulutus uudistettiin 1990-luvulla soveltaen ongelmalähtöisen oppimisen (PBL) periaatteita ja menetelmiä. Opiskelu rakentuu opintojaksoista (esim. *Uupumus, Liikkuminen*), joilla opiskellaan integroidusti eri oppialojen aiheita (Holmberg-Marttila ym. 1998). Vuonna 1999 päätettiin kokeilla, miten tällainen PBL-jakso soveltuu kuntoutuksen opiskeluun lääketieteen, terveystieteen, sosiaalityön ja psykologian opiskelijoista muodostuvassa ryhmässä. Tavoitteena oli, että tulevat lääkärit, psykologit ja sosiaalityöntekijät ymmärtäisivät moniammatillisen työotteen merkityksen. Sen ei aina tarvitse merkitä kokouksia tai muita asiantuntijoiden kontakteja, vaan itse kukin eksperti joutuu hallitsemaan ydinosaamisensa kannalta marginaalisia asioita myös itse, jotta pystyisi hoitamaan työnsä sujuvasti. Kyse on siitä, että auttamisammattilaisen on hyvä tuntea toistensa työ- ja ajattelutapoja, ymmärtää mitä asiakkaalle on tapahtunut tai voi tapahtua toisen ammattilaisen luona ja kyetä tarvittaessa yhteistyöhön moniammatillisessa tiimissä. (Jaksokirjan esipuhe.)

Valinnaisen kahden opintoviikon jakson järjestäminen osoittautui mahdolliseksi huolimatta laitosten erilaisista opetus-kulttuureista (Virtanen ym. 2000). Kokeilu osoitti PBL-menetelmän toimivuuden monialaisessa opiskelijaryhmässä (Siponen 2001). Menetelmä oli tehokas myös oppimisen kannalta: moniammatillinen toimintatapa tuli tutummaksi ja näkemykset sen merkityksestä ja vaikuttavuudesta kehittyivät analyyttisemmiksi. Lisäksi tieto kuntoutuksen menetelmistä ja järjestelmistä lisääntyi (Peltola ja Virtanen 2000, Peltola 2000).

Jakso toteutettiin toisen kerran vuonna 2000, mutta seuraavana vuonna tehty lääkärikoulutuksen uudistukset estivät sen järjestämisen. Suunnittelutyö, yhteistyöverkostot ja uudet opetusmenetelmät eivät kuitenkaan menneet hukkaan, sillä ne voi-

tiin hyödyntää uudistettaessa lääkärikoulutuksen kliinisen vaiheen kuntoutusopetusta.

## Kliininen monialainen kuntoutus-opintojakso

Viikon mittainen jakso on osa lääketieteen opintojen viimeisen vuoden klinikkalukukautta, jonka aikana opiskellaan kuntoutuksen lisäksi silmätauteja, ihotauteja, syöpätauteja ja psykiatriaa. Nykymuodossaan jakso järjestettiin ensimmäisen kerran vuonna 2001. Kuntoutusjaksolle tulee opiskelijaryhmä (6–10 opiskelijaa) joka kolmas viikko. Kevätlukukauden 2002 jaksoille osallistui myös kuusi opiskelijaa psykologian laitokselta ja kuusi opiskelijaa sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitokselta. Jakson tavoitteena on perehtyä kuntoutuksen kenttään, joka ulottuu yli tieteenalojen, ammattikuntien ja palvelujärjestelmien välisten rajojen. Tavoitteellisen, asiakaslähtöisen, kuntoutujan omia voimavaroja hyödyntävän ja vahvistavan kuntoutussuunnitelman laatiminen edellyttääkin yleensä moniammatillista yhteistyötä. Jaksolle osallistuu myös psykologian ja sosiaalityön opiskelijoita, joiden tavoitteena ei ole vain elävöittää moniammatillisuutta, vaan myös perehtyä kuntoutukseen omine oppimistavoittein. Tämän opiskeluyhteistyön tavoitteena on se, että yliopistosta valmistuisi kuntoutuksen kentälle entistä paremmin yhteistyövalmiuksin varustettuja ammattilaisia. (Jaksokirjan esipuhe.)

Jakso aloitetaan ryhmätyöllä, jossa opiskelijat kartoittavat tietonsa toistensa ammateista. Esimerkiksi psykologin ammattia tutkittaessa muut kuin psykologian opiskelijat kartoittavat tietonsa siitä, millaiselle tietopohjalle psykologin ammatin harjoittaminen perustuu, millaisin tutkimusmenetelmin psykologi hankkii tietoa asiakkaasta, ja millaista on psykologin ja asiakkaan vuorovaikutus. Psykologian opiskelijat saavat sitten täy-

dentää ja kommentoida tuotosta. Näin tutkitaan kaikki ammatit. Avoimeksi jääneisiin kysymyksiin opiskelijat saavat vastauksia klinikkapäivinä tapaamiltaan ammattilaisilta.

Ensimmäisen päivän tapaamisessa käsitellään myös kuntoutusklinitkat, joihin opiskelijat jalkautuvat seuraavan kahden päivän ajaksi. Lääketieteen opiskelijat lähtevät eri klinikoihin, joko yksin tai yhdessä psykologian tai sosiaalityön opiskelijan kanssa. Käynnit toteutetaan *task based learning* –periaatteella siten, että kyseessä olevaa klinikkaa koskevat oppimistehtävät tuotetaan ryhmätyönä. Lisäksi voidaan antaa tehtäviä, jotka klinikka ja opettaja ovat määritelleet keskeisiksi oppimistavoitteiksi.

Klinikat vaihtelevat osittain jaksosta toiseen. Kaikkien ryhmien ohjelmassa on Tampereen yliopistosairaalan kuntoutus-tutkimuspoliklinikka, joku mielenterveyskuntoutuksen yksikkö, fysioterapia ja postoperatiivinen kuntoutus sekä kuntoutuslaitos (Ikaalinen tai Kankaanpää). Lisäksi opiskelijat voivat käydä perehtymässä muun muassa työvoimahallinnon tai KE-LAn, lasten tai vanhusten, aistivammaisten tai neurologisten potilaiden kuntoutukseen.

Jakso päättyy koko päivän kestäväan seminaariin, jonka runkona ovat opiskelijoiden raportit kunkin klinikan asemasta kuntoutuksen kentässä, henkilökunta- ja asiakaskirjosta, kuntoutusmenetelmistä ja erityisesti moniammatillisen yhteistyön periaatteista ja käytännön toteutusmuodoista.

## Kuntoutus-opintojakson arviointia

Kevätlukukaudella 2002 Kuntoutus-opintojaksolle osallistuneita psykologian ja sosiaalityön opiskelijoita pyydettiin välittömästi jakson jälkeen arvioimaan sitä viidellä sähköpostitse lähetetyllä kysymyksellä:

1. Mikä sinulle oli jaksossa hyödyllisintä? Miten voit hyödyntää oppimaasi?
2. Mikä jäi askarruttamaan tai epäselväksi?
3. Miten jaksoa pitäisi muuttaa, jotta sinä (ja alasi opiskelija) hyötyisit siitä enemmän?
4. Miten arvioit omaa osallistumistasi jakson eri osiin?
5. Miten ryhmä mielestäsi edisti jakson onnistumista?

Neljä opiskelijaa kummaltakin alalta vastasi kysymyksiin. Jokaisen vastauksesta löytyi mainintoja moniammatillisuudesta tai siihen viittaavia kommentteja. Psykologian opiskelijoista kaksi otti esille sekä moniammatillisen yhteistyön toteutukseen ja sisältöön perehtymisen että opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen ja asenteet, yksi mainitsi vain edellisen ja yksi vain jälkimmäisen. Kaikki sosiaalityön opiskelijat mainitsivat toteutuksen ja sisällön, ja kaksi myös vuorovaikutuksen.

Sosiaalityön opiskelijat olivat psykologian opiskelijoita kriittisempiä:

*”Vuorovaikutusta ei mielestäni kurssilla tapahtunut juurikaan ja joidenkin lääketieteen opiskelijoiden asenteet muita sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatinharjoittajia kohtaan olivat ennakkoluuloisia ja vähätteleviä.”*

Psykologian opiskelijoiden vastauksissa mainitaan pelkästään myönteisiä oppimiskokemuksia:

*”Sai elävämmän kuvan siitä, mitä klinikan eri ammattilaisten arki pitää sisällään ja miten moniammatillinen yhteistyö käytännössä toimii.”*



Seuraavat sitaatit osoittavat, miten monialaisella opintojaksolla esille nousivat samat mahdollisuudet ja ongelmat, jotka liittyvät moniammatilliseen toimintatapaan työelämässä:

*”Minulle sattui hyvä työpari eli lääketieteen opiskelija, joka oli itse oikeasti kiinnostunut kuntoutuksesta ja erityisesti psykiatrisesta kuntoutustyöstä, joka oli kohteenamme. Yhteistyö sujui mutkitta (...) On hyvä, että osana psykologin koulutusta saattoi tällä tavalla perehtyä lääkärin ajatusmaailmaan ja todeta, että meillä on paljon yhteistä.”* (psykologian opiskelija)

*”Lääketieteen opiskelijoilla ei välttämättä ollut kykyä tiivistää taudinkuvan tai hoitomenetelmän selitystä kansanomaiselle summittaiselle kielelle, joka on silti riittävän kertovaa - tähän tarvitaan varmaankin enemmän kokemusta moniammatillisessa tiimissä”* (sosiaalityön opiskelija).

Opettajan kannalta Kuntoutus-opintojaksoon sisältyy runsaasti käytännön järjestelyä, kenttäyhteyksien solmimista ja ylläpitoa ja opiskelijalogistiikan hallintaa. Klinikkapäivät on pohjustettava sen varmistamiseksi, että henkilökunnalla on aikaa opiskelijoille ja nämä kokevat päivät sisällöllisesti täysipainoisiksi. Opiskelijat arvostavat myös teoreettisempiin tavoitteisiin pyrkiviä oppimistilanteita:

*”Ensimmäisen kokoontumiskerran ”kysely” ammattien tietoperustasta ja muista asioista oli tarpeellinen ja varmasti herätti ajatuksia molempien opiskelijaryhmien keskuudessa. Hyvä lähtölaulus kurssille!”* (sosiaalityön opiskelija). *”Aloituspäivän karitoitus sekä sos.tt. & lääkärin alueista oli valaiseva, samoin työskentelytapa siinä oli hyvä”* (sosiaalityön opiskelija).

PBL-menetelmällä toteutetun valinnaisen jakson tueksi perustettiin yhteistyölaitosten edustajista koostuva ohjausryhmä, jo-

ka jatkoi samassa roolissa myös yllä kuvatun kliinisen opintojakson taustalla. Operatiivisesta toteutuksesta ja kontaktiopetuksista vastaavana 'työrukkasena' toimi suppeampi opettajaryhmä. Jakso rakentui siten erilaisen yliopistopedagogisen kokemukstaustan ja ymmärryksen omaavien henkilöiden yhteistyönä, mutta toisaalta sen onnistumisen edellytyksenä oli yhteinen käsitys oppimisesta. Tämä käsitys oli julkilausumaton ja ehkä tiedostamatonkin: tapaamiset olivat käytännöllisesti orientoituneita, ja pedagogisten ratkaisujen oppimisteoreettisia lähtökoh-  
tia pohdittiin ohimennen ja erittelemättömästi.

Mistä monialaisessa yhteisopiskelussa on kyse teorian valossa? Miten ja mitä tällaisessa ryhmässä opitaan?

## Monialainen yhteisopiskelu

Moniammatilliseen yhteistyöhön oppimista on tutkittu paljon sekä teoreettisesti että empiirisesti. Esimerkiksi Pöyhtäri ja Vuontisjärvi (2000) perustavat tutkielmansa oppimisvaikeuksista kärsivien lasten moniammatillisesta auttamisesta kehittävän työntutkimuksen (Engeström 1987, Engeström 1995) malliin, joka on osoittautunut hedelmälliseksi myös kehitettäessä sosiaali- ja terveydenhuollon yksiköiden moniammatillista yhteistyötä (Engeström ym. 1991, Launis 1994). Karilan ja Nummenmaan (2001) päiväkodeissa toteutettu kehittämishanke perustui ideoille työyhteisön refleksiivisestä kehittämisestä (Keating 1996) ja aikuisen reflektiivisestä oppimisesta (Mezirow 1991). Hanketta ohjasivat seuraavat olettamukset oppimisesta (Karila ja Nummenmaa (2001, 111):

- Oppiminen on merkitysten rakentamista ja sille on ominaista lisääntyvä tietoisuus ja ymmärtäminen.

- Oppiminen ilmenee aikaisempaan kokemukseen perustuvan kokemuksen ja nykyisen maailman kanssa tapahtuvan interaktion tulkintana. Se, mitä opitaan, riippuu siitä, mitä jo tiedetään ja kuinka oppijat tulkitsevat uutta tietoa.
- Konteksti on integroitu osa merkitystä: tieto ilmenee ja muodostuu sellaisissa konteksteissa, jotka ovat oppijoille merkityksellisiä.
- Oppiminen tapahtuu kontekstiltään rikkaassa, kokemuksiin rakentuvassa ympäristössä.

Sovellettuna moniammatillisuuden oppimiseen tämä merkitsee sitä, että varsinaisen yhteistyöosaamisen – yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen ja avoimen ja luottamuksellisen ryhmäilmapiirin – lisäksi tarvitaan yhteisesti jaettua tulkintaa (niistä perustehtävistä, joita työyhteisössä ollaan yhdessä toteuttamassa, osaamisen analyysia, yhteistä suunnittelua sekä osaamisen johtamista (mt., 147). Tiivistäen: moniammatillista asiantuntijuutta ja yhteistyötä voi oppia ainoastaan aidossa, todellisessa työkontekstissa. Vai onko näin? Päteekö periaate, jos työyhteisön sijasta puhutaankin Kuntoutus-opintojaksosta?

### Moniammatillisuus sosiokulttuurisesti konstruoituvana kehittymisenä

Työprosesseissa tapahtuva aktiivinen kokeilu ja tähän liittyvä organisationaalinen oppiminen, tekemällä oppiminen, työssä oppiminen tai kokemuksellinen oppiminen ovat keskeisiä nykyaikaisissa postbyrokrattisissa työyhteisöissä, joissa informaaliset ja formaaliset suhteet ovat sekoittuneet ja ylhäältä alaspäin kulkeva koordinaatio on vähentynyt (ks. Kolehmainen ja Kivimäki tässä teoksessa). Voiko yliopistollisen perustutkintokoulutuksen tavoitteena olla ekspertti, joka on valmis tällaiseen työelämään? Voidaanko ajatella, että monitieteisiä opintoja ei tarvitse organi-

soida erikseen, koska yliopisto-opiskelu on lähtökohtaisesti monitieteistä? Eikö opiskelija vastaa itse - akateemisen vapauden ja valinnaisten sivuaineopintojen puitteissa - myös moniammatillistumisestaan? Toisaalta on todennäköistä, että sivuaineopintoja suunniteltaessa kiinnitetään harvoin huomiota siihen, että ne antavat valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön. Lisäksi ammattiorientoituneet opetussuunnitelmat - kuten lääkärikoulutus - jättävät suhteellisen vähän akateemista vapautta. Moniammatillisuuden juonne toteutuneekin usein piilo-opetussuunnitelman tapaan, sattumanvaraisesti ja pikemmin asenteita ja ennakkoluuloja ruokkien kuin asiat julkilausuen ja niitä monipuolisesti analysoiden.

Yliopisto-opetuksessa ovat perinteisesti vallinneet empiristinen, behavioristinen ja humanistinen oppimiskäsitys ja niihin perustuvat ja niitä tukevat didaktiset käytännöt. Tietojen ja taitojen oppiminen ymmärretään yksilön sisäiseksi prosessiksi, jossa painottuvat oppijan aktiivisuus, omaehtoisuus ja kokemukset. Oppimisympäristöt ovat suljettuja, oppiaine- ja opettajakeskeisiä, ja tieto opettajan valmistelemaa, jäsentämää ja välittämää. Näistä lähtökohdista opiskelijalla ei juurikaan ole mahdollisuuksia kehittää moniammatillista näkemystään.

Vastakohtana edellä kuvatulle voidaan yleisellä tasolla puhua konstruktivistisesta oppimisesta. Erityisesti silloin, kun korostetaan tiedon rakentumisprosessin sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta, puhutaan sosiokulttuurisesta ja tilannesidonnaisesta oppimiskäsityksestä. Tieto ymmärretään kontekstuaaliseksi ja oppiminen enkulturaatioksi, sosiaalistumiseksi tietoa ympäröivään kulttuuriin. Paitsi yksilön sisäistä toimintaa, oppiminen on vuorovaikutusta, kollektiivista osallistumista ja tiedon jakamista. Jaetun asiantuntijuuden toimintakäytäntöjä on hyvä harjoittaa opiskelun alkuvaiheesta lähtien, sillä konkreettisiin, tilannesidonnaisiin kokemuksiin yhdistetty abstrakti teoreettinen ajattelu on tehokas oppimisen menetelmä. (Tynjälä 1999; Ojanen

2000; ks. Helenius, Kaakkolammi ja Stöckell tässä teoksessa; Kolehmainen ja Kivimäki tässä teoksessa.)

Moniammatillisuuteen varmasti kasvetaan suureksi osaksi työssä oppimalla, ja sen opettaminenkin on luontevinta osana käytäntöorientoitunutta ammatillista jatkokoulutusta, spesifeissä sosiokulttuurisissa konteksteissa. Monialainen yhteisopiskelu perustutkintovaiheessa voi kuitenkin osaltaan edistää ja jäsentää asiantuntijakulttuuriin kasvamisen prosessia. Sen ansiosta opiskelijalle selkenevät oman ammattikunnan erityisyys ja eksperttiin rajat ja mahdollisuudet. Toisaalta havainnot eri ammattilaisten työkenttien samankaltaisuudesta ja päällekkäisyydestä kasvattavat asenteellisia valmiuksia moniammatilliseen yhteistyöhön. Tähän tarvitaan laitos-, opettaja- ja opiskelijatason yhteistoiminnallistamista työelämälähtöiseksi ja monitieteiseksi opetuksiksi. Visio tulevaisuuden lääkärikoulutuksesta konkretisoi haasteen: miten järjestetään työelämärelevantteja ja pedagogisesti vaikuttavia moniammatillisia oppimistilanteita tuleville lääkäreille?

### Monialaisen yhteisopiskelun vaikuttavuus

Terveystenhuollon monialaista yhteisopiskelua on kehitetty ja kokeiltu myös tutkimuksellisesti. Carpenter (1995) raportoi hankkeesta, jonka tavoitteena oli vaikuttaa lääkäri- ja sairaanhoitajaopiskelijoiden asenteisiin ja tietämykseen toistensa ammateista ja kehittää potilaskeskeisiä yhteistyötapoja. Kaikki opiskelijat pitivät kokeilusta ja kokivat oppineensa moniammatillista yhteistyötä. Myös asenteet muuttuivat myönteisemmiksi sairaanhoitajilla, mutta eivät lääkäreillä. Parcel'in ym. (1998) tutkimuksessa ryhmä työterapian, optiikan, sädehoidon, sairaanhoidon, fysioterapian, lääketieteen ja hammaslääketieteen opiskelijoita osallistui kaksipäiväiselle kurssille, jonka havaittiin

lisänneen tietoa ja ymmärrystä tiimityön merkityksestä sekä muuttaneen asenteita myönteisiksi. Tutkijat korostavat, että onnistuakseen hyvin moniammatillinen opintojakso edellyttää moniammatillisuutta myös suunnitteluvaiheessa.

Edellä referoidut tutkimukset sisältyvät CAIPE:n (Centre for the Advancement of Interprofessional Education) kotisivuilla ([www.caipe.org.uk/](http://www.caipe.org.uk/)) olevaan katsaukseen *A Critical Review of Evaluations of Interprofessional Education*, joka ulottuu vuoteen 2001 ja jossa on arvioitu 217 alkuperäisjulkaisua. Noin neljäsosa julkaisuista koskee perustutkintovaiheen opetusta. Näistä lähes kaikissa on mukana - Suomen koulutusjärjestelmään soveltaen - yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoita, osa keskittyy yleisiin periaatteisiin ja lähtökohtiin, osa suuntautuu kliinisemmin eri sosiaali- ja terveydenhuollon alueille. Suomalaisia tutkimuksia katsaukseen ei sisälly, mutta meilläkin on raportoitu kokeiluista (Väisänen ym. 2001; Kääpä ym. 2003), ja myös Tampereen yliopistossa joillekin lääketieteen PBL-opintojaksoille osallistuu sairaanhoidon, fysioterapian ja sosiaalialan opiskelijoita ammattikorkeakoulusta.

Katsauksen tekijät esittävät käsityksensä, että julkaistu kuvailutieto moniammatillisen koulutuksen kentästä on saavuttanut sekä käytännön työelämän että akateemisen yhteisön näkökulmasta kyllästymispisteen. Tästedes tulisi:

- keskittyä arvioimaan monipuolisesti erityyppistä moniammatillista koulutusta
- arvioida pedagogisia ja oppimisen arviointiin liittyviä innovaatioita
- tehdä seurantatutkimuksia, joiden aikajänne on pitkäkö.

Suosittelun taustalla on arvio, että moniammatillisen koulutuksen toteuttajat tarvitsevat tähänastista vahvempaan näyttöön tähtäävää tutkimustietoa. Kun tutkimuksia arvioidaan Coch-

rane-periaatteella (Zwarenstein ym. 1999), toistaiseksi ei ole julkaistu yhtään raporttia, joka osoittaisi kvalitatiiviselle kokeelliselle tutkimukselle asetetuin laatukriteerein, että monialainen yhteisopiskelu tuottaa parempia opiskelijoita, ammattilaisia, palveluja tai asiakasvaikutuksia kuin perinteinen erillisopiskelu. Toisaalta näyttöä ei ole monialaisen yhteisopiskelun hyödyttömyydestä, saati haitallisuudesta. Puutteellinen näyttö osoittanee ennen muuta tutkimuksen vaikeutta.

Pelkästään yliopisto-opiskelijoiden joukossa toteutetusta monialaisesta yhteisopiskelusta on hyvin vähän kuvaileviakaan raportteja. Esimerkiksi lääketieteen, psykologian ja sosiaalityön yhteisopiskelulle ei kirjallisuudesta löydy toteutusmalleja. Tässä kirjoituksessa esitelty näiden alojen yhteisopiskelu suunniteltiin siten ilman esikuvia, lähtökohtina toisaalta kuntoutukseen liittyvät sisällölliset oppimistavoitteet, toisaalta opetukselliset valmiudet ja resurssit. Viikon jakso, jonka lähtökohta on lääkärikoulutuksen tarpeet ja painopiste klinikkakäytäntöjen tasolla, on suhteellisen yksipuolinen ja pinnallinen. Tässä vaiheessa voidaan puhua kehitteillä olevasta monialaisesta yhteisopiskelusta. ”*Kaiken kaikkiaan kurssista jäi hyvä mieli, ja tällaisia käytännön työelämän tasolle vieviä kursseja soisi yliopistossa olevan enemmänkin.*” (sosiaalityön opiskelija). Parhaimmillaan päästään siihen, että Tampereen yliopistossa on tarjolla laaja ja syvä, tieteellisesti orientoitunut lääketiedettä, psykologiaa ja sosiaalityötä yhdistävä monialainen opintokokonaisuus, jolle moniammatillisten yhteistyövalmiuksiensa kehittämistä kiinnostuneet opiskelijat voivat hakeutua.

## *Lähteet*

- Ammattiluokitus 2001. Helsinki: Tilastokeskus.
- Carpenter, J. 1995. Interprofessional education for medical and nursing students: evaluation of a programme. *Medical Education* 29 (4), 265–272.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding*. Jyväskylä: Gummerus.
- Engeström, Y., Saarelma, O., Launis, K., Simoila, R. & Punamäki, R. 1991. Terveyskeskusten uuden työtavan kehittäminen. Toimiva terveyskeskus – projektin osaraportti 2. Sosiaali- ja terveyshallituksen raportteja 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Freidson E. 1988. *Profession of medicine: a study of the sociology of applied knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guzman, J., Esmail, E., Karjalainen, K., Malmivaara, A., Irvin, E. & Bombardier C. 2001. Multidisciplinary Bio-Psycho-Social Rehabilitation for Chronic Low Back Pain. A Systematic review. *British Medical Journal* 322, 1511–1516.
- Holmberg-Marttila, D., Virjo, I., Kosunen, E. & Virtanen, P. 1998. Ongelmalähtöinen opiskelu lääketieteen opiskelijoiden arvioimana. *Duodecim* 114, 19561961.
- Karila, K. & Nummenmaa, R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Juva: WSOY.
- Keating, C., Robinson, T & Clemson, B. 1996. Reflective inquiry: a method for organisational learning. *The Learning Organisation* 3 (4), 35–46.
- Konttinen, E. 1989. Harmonian takuumiehiä vai etuoikeuksien monopolisteja? Professioiden sosiologian funktionalistisen ja uusweberiläisen valtasuuntauksen tarkastelua. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuntoutuksen kustannuksista ja vaikuttavuudesta. Tausta-aineisto valtioneuvoston kuntoutusselontekoon. Sosiaali- ja terveysministeriö, julkaisuja 2002: 5.
- Kääpä, P., Kytölä, J., Vierre, S., Erkko, P. & Ellonen, K. 2003. Varhainen verenkiertofysiologian yhteisopetus lääketieteen ja sairaanhoidon opiskelijoille. *Suomen Lääkärilehti* 58, 899–903.



- Launis, K. 1994. Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa. Stakes, Tutkimuksia 50. Jyväskylä, Gummerus.
- Lehto, J. 1991. Juoppojen professionaalinen auttaminen: tutkimuslääkärin, sosiaalityöntekijöiden ja poliisien juoppouteen kohdistamasta työstä ja siihen kohdistuvien professionaalisuusodotusten vaikutuksesta. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey Bass.
- Ojanen, S. 2000. Tarve konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Teoksessa S. Ojanen: Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäelyä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Ovretveit, J. 1995. Moniammatillisen yhteistyön opas. Helsinki: Hakapaino.
- Parsell, G., Spalding, R. & Bligh, J. 1998. Shared goals, shared learning: evaluation of a multiprofessional course for undergraduate students. *Medical Education* 32 (3), 304–311.
- Parsons, T. 1967. The social system. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pasternack A. 2002. Unelmieni lääkärikoulutus terveystieteiden ReijoWaara -instituutissa. *Duodecim* 118 (23), 2375–2378.
- Peltola K. 2000. Kuntoutus - moniammatillista yhteistyötä: Julkaisen maton moniste.
- Peltola, K. & Virtanen, P. 2000. Teaching cross-disciplinary co-work at the University of Tampere - evaluation of a PBL (problem based learning) course about rehabilitation. Abstrakti 'Innovations in Higher Education' konferenssissa, Helsinki 30.8.–2.9.2000.
- Pöyhtäri, M. & Vuontisjärvi, R. 2000. Oppimisvaikeusdet ja moniammatillinen yhteistyö. Pro gradu tutkielma. Lapin yliopisto ([www.lapland.fi/oppiva/gradu/etusivu.html](http://www.lapland.fi/oppiva/gradu/etusivu.html)).
- Siponen, A. 2001. Moniammatillisuus ja ongelmalähtöisyys. Tapauskuvaus kuntoutusopetuksesta. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.). Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press.
- Sosioekonomisen aseman luokitus 1989. Helsinki: Tilastokeskus.
- Torppa M. 2002. Tieteidenvälisyyttä lääketieteeseen. *Suomen Lääkärilehti* 57 (38), 3763–3765.

- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, P. & Peltola, K. 2000. Teaching cross-disciplinary co-work at the University of Tampere - realisation of a problem based learning course about rehabilitation. Abstrakti ja esitelmä 'Innovations in Higher Education' konferenssissa, Helsinki 30.8.–2.9.2000.
- Väisänen, O., Tarkkila, P., Mildh, L. & Rosenberg, P. 2001. Ensihoidon yhteisopetus lääketieteen ja ammattikorkeakoulun ensihoitaja-opiskelijoille. Suomen Lääkärilehti 56, 689–692.
- Zwarenstein, M., Atkins, S., Barr, H., Hammick, M., Koppel, I. & Reeves, S. 1999. A systematic review of interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care* 13 (4), 417–424.

## TUTKIMUSYHTEISÖ OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

- visio uudeltaisesta yhteistoiminnallisuudesta

Yliopisto- ja tiederahoituksessa valtion tiede- ja teknologianeuvosto on hyväksynyt linjaukset, joiden mukaan yliopistojen perusrahoitusta lisätään vuoteen 2007 mennessä. Ensimmäinen keskeisistä kehittämistarpeista on yliopistojen peruskoulutuksen kehittäminen työvoimatarpeen ennakkointia vastaavalla tavalla alueelliset tarpeet huomioon ottaen ja siten, että tutkintojen suoritusajat lyhenevät. Toisena kehittämistarpeena on tutkijanuran edistäminen tutkijankoulutusta ja yliopistojen virkarakennetta kehittämällä. Kolmantena on yliopistojen 'kolmannen tehtävän' eli yhteiskunnallisen palvelutehtävien vaatimien resurssien, sosiaalisten innovaatioiden, laitekannan ja huipputason osaamisen vahvistaminen. Neljäntenä on kansainvälistymisen tuomat uudet vaatimukset, osaamistason kohottaminen, ulkomaiseen osaamiseen linkittyminen ja koulutuksen kansainvälistyminen. (Seppälä 2003.)

Seppälän (mt.) mukaan tulevaisuuden kehityspolkuja on kyettävä löytämään itse, koska valmiita malleja ei enää ole. Tällöin ennakkoinnin merkitys korostuu ja haasteena on sosiaalisen innovaatiotoiminnan vahvistaminen. Julkisen sektorin tehtävänä on huolehtia tutkimus- ja innovaatiotoiminnan perusedellytysten ylläpitämisestä ja kehittämisestä. Yliopistojen toimijoiden tehtävänä on yhdessä ja erikseen tavoitella korkeaa laatua ja hyviä tuloksia. Miten yliopisto itse edistää hyvien opettajien ja korkeatasoisten tutkijoiden kasvatusta, urakehitystä yliopistossa sekä heidän rekrytointiaan yliopiston ulkopuolelta sekä säilyttää dynaamisuutensa ja kyvyn jatkuvaan uudistumiseen? Seppälän mukaan onnistuminen on mahdollista, jos yliopistoon kyetään jatkuvasti luomaan uusia dynaamisia toimintaympäristöjä.

Yliopistojen tehtävänä on harjoittaa tutkimusta ja antaa siihen perustuvaa opetusta laajentaakseen ihmisten ymmärrystä itsestään ja ympäröivästä maailmasta sekä niihin sisältyvistä mahdollisuuksista (Tampereen yliopiston strategia 2001). Kaksiportaisen tutkintojärjestelmän toimeenpanoa valmistelleen työryhmän raportissa (Yliopiston kaksiportaisen... 2002) todetaan, että työelämän nopea muutosvauhti sekä kansainvälisen toiminnan lisääntyminen monilla yhteiskunta- ja työelämän aloilla lisäävät työvoiman osaamistarpeita ja siten asettavat uusia vaatimuksia myös koulutusjärjestelmälle. Korkeakoulututkintojen sisällöllisen kehittämisen lisäksi tutkintojärjestelmien tulee ennistä enemmän tarjota mahdollisuuksia koulutuksen ja työelämän vuorovaikutukseen. Työryhmä esittää, että työelämän osaamis- ja kehittämistarpeet otetaan huomioon kaikkien yliopistollisten tutkintojen suunnittelussa ja toteutuksessa kuitenkin niin, että tutkintojen perusta on selkeästi tieteellisessä tutkimuksessa. (mt., 9.)

Sivistysyliopiston ihanteen lisäksi yliopistojen yhteiskunnallinen palvelutehtävä sekä yhteiskuntarelevantin kriittisen tutkimustiedon tuottajana että akateemisten asiantuntijoiden

kouluttajana korostuu nykyisin yhä enemmän. Tieto- ja oppimiskäsitykset ovat vahvasti kytköksissä yhteiskunnan muuhun kehitykseen ja yhteiskunnassa vallitseviin käsityksiin. Artikkelissa pohdimme sitä, miten yliopisto-opetuksessa voitaisiin vastata työelämän muutoksiin, asiantuntijatyön uusiin osaamistarpeisiin sekä niistä nouseviin työssä oppimisen vaatimuksiin. Yliopisto-opetuksen uudenlaista yhteistoiminnallistamista visioimme 'case Työelämän tutkimuskeskus' avulla: Millaisen oppimisympäristön Tampereen yliopiston Työelämän tutkimuskeskus voisi tarjota eri ainelaitosten opetuksen tueksi työn ja työelämän tutkimuksen alueella. Keskus monitieteisenä tutkimusorganisaationa tarjoaa monipuolista substanssietoa omalta erikoisalueeltaan, osaamista tieteellisen tutkimusprosessin ja projektityön hallinnasta sekä käytännön työelämäkytkentöjä. Näin ollen keskus yhteistyössä ainelaitosten opetustarjonnan kanssa voi muodostaa oppimisympäristön, jossa teoreettinen ja soveltava osaaminen voidaan yhdistää toisiinsa työelämän osaamisvaatimusten edellyttämällä tavalla.

Tämä artikkeli pohjautuu Työelämän tutkimuskeskuksessa keväällä 2002 käynnistämäämme kehittämishankkeeseen, jossa kartoitettiin keskuksen opetusresursseja sekä ideoitiin keskuksen opetustarjontaa ja yhteistyömuotoja ainelaitosten kanssa työelämän tutkimuksen opetuksessa. Artikkelin keskeinen sisältö on tutkimisen ja oppimisen yhdistäminen oppimisen areenana yliopisto.

## Työelämän haasteet asiantuntijaosaamiselle

Työelämän muutoksiin vaikuttavista toimintaympäristön muutoksista tärkeimpinä voidaan mainita kansainvälistyminen, teknologinen kehitys, talouden ja tuotannon palveluvaltaistuminen sekä työn tietointensiivisyyden kasvu. Näillä on vaikutusta

paitsi työmarkkinoiden ja työllisyyden muutoksiin, myös työ-  
kulttuureihin, työn organisointiin sekä työn sisältöihin ja osaa-  
misvaatimuksiin. Elinkeinoelämän keskeisiä piirteitä teollistu-  
neissa maissa ovat muun muassa kansainvälistymisen mukanaan  
tuoma yritysten verkostoituminen, joustava tuotanto, työvoi-  
man käytön joustavoittaminen, epätyypillisten työsuhteiden li-  
sääntyminen, työsuhteiden epävarmuus, palkkapolarisaatio,  
urakehityksen muotojen moninaistuminen, yrittäjämäisten työ-  
suhteiden lisääntyminen, uusien työn organisointimuotojen  
käyttöönotto, uusien johtamis- ja palkitsemismuotojen käyt-  
töönotto, tietotekniikan lisääntyvä käyttö, työn liikkuvuuden  
lisääntyminen ja paikkasidonnaisuuden väheneminen sekä työn  
tietoistumisen myötä työn osaamis- ja vaatimustason kasvu.  
(Tiedon valtateiltä... 1999; Hautamäki 2001, 52–53.)

Työelämän kehitystä luonnehtii nopea ja monitahoinen  
muutos. Toisaalta kehitys on kulkenut kohti asiantuntijatyötä  
sekä ryhmä- ja tiimiperustaisia työnteon muotoja, joissa työnja-  
ko on yhä kompleksisempaa, ja joissa verkostomainen työ kor-  
vaa byrokraattisen työnteon mallin. Työntekijät ovat yhä enene-  
vässä määrin riippuvaisia toisistaan tehtävien ja toiminnan kaut-  
ta. ”Postbyrokraattisessa” työyhteisössä työssä oppiminen on  
tärkeää, informaaliset ja formaaliset suhteet ovat sekoittuneet, ja  
organisaatiossa on vähemmän ylhäältä alaspäin kulkevaa koordi-  
naatiota. Toisaalta työn tehokkuusvaatimukset, mitattavuus ja  
kontrolli ovat lisääntyneet. (Frenkel ym. 1999, 167–198.)

Työntekijöiltä vaaditaan yhä enemmän yhteistyö- ja tiimi-  
työkykyä selviytyäkseen muuttuneista vaatimuksista. Työ on  
muuttunut autonomisemmaksi ja vähemmän johdetuksi. Tii-  
mimuotoinen työskentely nojaa henkilökohtaisiin suhteisiin ja  
verkostoihin. Huolimatta siitä, että työntekijöiden osaamisvaa-  
timukset ovat kasvaneet, yritysten tarjoama koulutus on vähen-  
tynyt. Uran kehittyminen juoksupojasta johtajaksi -tyyppisesti  
ei ole enää mahdollinen, koska harjoitteluun soveltuvat yksin-

kertaiset työt on ulkoistettu. Sen sijaan työ on muuttunut vaativaksi, tiimit toimivat itseohjautuvasti ja vastaavat ryhmän tuotoksesta. Tiimien jäsenet joutuvat yhä enemmän suunnittelemaan työtään ja toimimaan yhteistyössä asiakkaiden kanssa. Samaan aikaan ydinosaamisen hallitsevien tiimien rinnalle on paljattu määräaikaista työntekijöitä. Tiimejä johtavat enemmänkin työn ”mahdollistajat” kuin varsinaiset johtaja-asemassa olivat. Työntekijöillä on oltava mahdollisimman laaja kompetenssi. Siksi tiimin sisällä on hyvä harrastaa työn kiertoa. (Cappelli ym. 1997, 92.)

Huolimatta pyrkimyksistä suunnata työn organisointia kohti itseohjautuvia tiimejä ja työntekijöiden voimaantumista vanhat hierarkkiset organisaatiomallit elävät ja vaikuttavat työpaikoilla ristiriidassa halutun kehityksen kanssa. Tiimityöhön perustuva organisaatio, jossa johtaja ei ole enää hierarkiassa ylhäältä alaspäin suuntautuva käskyttäjä, vaan ”mahdollistaja” tai kollega, ei enää sovi yhteen yhä hengissä olevien hierarkkisten rakenteiden kanssa (Donkin 2001, 276). Donkin korostaa piilevien kykyjen ja persoonallisten piirteiden kehittymisen mahdollisuuden tärkeyttä. Tayloristinen työnjohdon malli työelämässä on estänyt inhimillisen kasvun ja erilaisuuden mukanaan tuoman luovuuden. Koulujärjestelmä jatkaa Donkinin mielestä edelleen taylorismin viitoittamaan työyhteiskuntaan oppimiskäsityksellään ja -tyylillään. (mt., 222–223.)

Jälkiteollisessa tietoyhteiskunnassa työn tietointensiivisyys lisääntyy kaikilla toimialoilla ja kaikissa ammateissa. Yhtäältä tietoa käsittelevien ja tuottavien ammattien ja työntekijöiden määrä kasvaa, toisaalta kaikista toiminnoista, prosesseista, töistä, ympäristöstä, materiaaleista ja niin edelleen tuotetaan, kerätään ja tarjotaan enemmän informaatiota kuin milloinkaan aikaisemmin. Lisäksi tieto- ja viestintätekniikan käyttö työ- ja tuotantovälineenä yleistyy lähes kaikilla aloilla. (Rantanen 2000, 90.) Työn sisällöt ja ammattirakenteet muuttuvat, kun työ yhä use-

ammin liittyy joko informaation tuotantoon, sen välittämiseen tai käyttöön. Työn sisällöt muuttuvat tietointensiivisiksi, abstrakteiksi, ja koko työprosessi monimutkaistuu. Tietointensiiviselle asiantuntijatyölle on ominaista luova innovatiivinen ongelmien identifiointi ja ratkaiseminen. Työn osaamis- ja taitovaatimukset kasvavat ja ammattitaidot myös vanhenevat nopeammin jatkuvasti muuttuvassa työelämässä. Yksilöön tai organisaation rutiineihin sitoutuneen asiantuntijuuden sijaan työ nähdäänkin yhä useammin monitieteellisen tai moniammatillisen ryhmän jaettuna asiantuntijuutena. Yksilön käsitteellisten taitojen ja kognitiivisten kykyjen lisäksi tiedon ja asiantuntijuuden nähdään muotoutuvan kulttuurisessa kontekstissaan sosiaalisesti konstruoituna. Asiantuntijuus sinällään on sekä yksilön, profession että myös organisaatioiden ominaisuus. (Reich 1992; Blackler 1995; Lehtinen & Palonen 1997; Rantanen 2000.)

Työelämän muutosten myötä asiantuntijatyö edellyttää yhä enemmän kykyä ajatella abstraktisti, itsenäisesti, kriittisesti ja luovasti, kykyä nähdä kokonaisuuksia ja ymmärtää laajoja prosesseja, erilaisten ongelmien taustoja ja syitä sekä kykyä valikoida tietoa ja soveltaa sitä. Näin ollen tiedon käsittely- ja ongelmanratkaisutaidot nousevat keskeisiksi. Kansainvälistyminen, verkostoituminen ja tiimityön lisääminen korostavat työntekijöiden sosiaalisten valmiuksien, kuten yhteistyö-, ryhmätyö- ja kommunikaatiotaitojen sekä yhteistoiminnallisuuden merkitystä. Yhteistoiminnallisuus ei merkitse pelkästään yhdessä toimimista, vaan tavoitteellista päämäärätietoista toimintaa, jossa jokaisen toimijan panos on tavoitteen kannalta tärkeä ja jokainen toimija on vastuussa tavoitteen saavuttamisesta. Kaikki edellä kuvatut muutokset liittyvät haluun ja kykyyn oppia jatkuvasti uutta. Ammattitaitoa ja tietoja on jatkuvasti täydennettävä ja kehitettävä. (Reich 1992; Järvinen-Taubert 1999.)

Työssä oppiminen on tullut entistä keskeisemmäksi organisaatioiden menestymisen turvaajaksi. Työn joustavuuden vaati-



muksiin vastaaminen toiminnallisella joustavuudella merkitsee sitä, että työntekijä kykenee organisoimaan työtehtävät uudelleen siten, että hän pystyy käyttämään ammattitaitoaan entistä useammassa työtehtävässä. Oppiminen tulisi nähdä työntekijän, tiimin ja organisaation suoritusten parantamisena, työyhteisöllisyyden kehittämisenä sekä työntekijöiden henkilökohtaisen kasvun ja elämäntilanteen tukemisena. (Järvinen & Poikela 2000, 318.) Työssä ja työorganisaatiossa oppimisen mallit jäsentävät kokemuksellista ja kontekstuaalista oppimista. Organisaation oppimisen uutta perustaa luo työprosesseissa tapahtuva aktiivinen kokeilu ja tekemällä oppiminen sekä tiedon institutiointi. (Mt., 320–321.)

Työelämän muutokset ja asiantuntijuuden kehittyminen pelkästään yksilön ominaisuudesta ryhmien ja kompleksisten toimintaympäristöjen ominaisuudeksi luo haasteita korkeakoulutukselle erityisesti siksi, että koulutuksessa oppiminen ymmärretään pääasiallisesti yksilön ominaisuudeksi. Lisähaasteen koulutukselle asettaa myös tiedon situationaalisuus ja kontekstuaalisuus. Lehtisen ja Palosen (1997, 118) mukaan korkeakoulutuksessa tulisi vuorotella praktisten kokemusten kautta tapahtuvat situationaalisuuden oppiminen, dekontekstualisoitu teoreettisten rakenteiden tietoinen opiskelu, opitun soveltaminen uusiin konteksteihin sekä osallistuminen uuden tiedon sosiaaliseen konstruointiin vaihtelevien ryhmien jäsenenä. Järvinen (1995, 31) on todennut, että yliopisto-opetuksessa ja työelämässä pyritään kriittisesti ajattelevien, itsenäisesti ja yhteistyössä toimivien ihmisten kasvattamiseen. Korkeakoulutukselta tämä edellyttää alusta alkaen aktivoivia ja tutkivia työmuotoja, jotka kehittävät paitsi yliopisto-opiskelun valmiuksia, myös niitä jatkuvan oppimisen taitoja, joita muuttuva työelämä jäseniltään vaatii.

## Työelämän tutkimus

Työelämän tutkimusta harjoitetaan kaikissa Suomen yliopistoissa, mutta suuria ja vakiintuneita tutkimusyksiköitä ja -ryhmiä on vain muutamia. Työelämän tutkimuksen opetusta annetaan yleisesti yliopistoissa eri tieteenalojen ainelaitoksilla muun opetuksen yhteydessä, esimerkiksi sosiaalipolitiikassa, sosiologiassa, työn psykologiassa, työoikeudessa ja työterveystieteessä. Vain työpsykologiassa, työoikeudessa ja kansanterveystieteen opetuksessa työelämän tutkimuksen koulutus on erikoistunutta. Erillisiä alaan erikoistuneita maisteriohjelmia ei toistaiseksi ole. Sen sijaan 1.2.2003 aloitti toimintansa Tampereen ja Turun yliopistojen koordinoima valtakunnallinen Työn ja hyvinvoinnin tutkijakoulu TyöVerkko (<http://www.uta.fi/laitokset/sospol/labournet/>). Työelämän tutkimukseen ja opetukseen suunnattuja virkoja yliopistoissa on yhteensä vain muutamia. Työelämän tutkimus on näin ollen hajautunutta ja melko heikosti institutionalisoitunutta. Hajautuneisuuden etuna on se, että soveltavana tutkimuksena työelämän tutkimusta tehdään niin sanotusti paikan päällä, jolloin syntyy vaihtoa tutkijoiden ja tutkimustulosten hyödyntäjien kesken. Tutkimusta on myös voitu käyttää organisaatioiden, työolosuhteiden, työympäristön ja työvoimapolitiikan kehittämiseen. Hajautuneisuuden haittana on kuitenkin se, että työelämän tutkimuksen oma teoreettinen ja metodologinen kehitys on heikkoa eikä työelämän tutkimuksen alalle ole kehittynyt systemaattista perus- ja jatkokoulutusta. (Työelämän tutkimuksen ja opetuksen... 2002.)

Tampereen yliopiston rehtori asetti syksyllä 2001 valmisteluryhmän kehittämään työelämän tutkimusta ja opetusta Tampereen yliopistossa. Opetuksella tarkoitetaan tässä pääasiallisesti sellaista opetusta, johon liittyy työelämän ilmiöitä koskeviin yleiskäsitteisiin ja teorioihin pohjautuva analyttinen aspekti. Valmisteluryhmän toimintaan kuuluu Työelämän tutkimuskes-

kuksen aseman selkiyttäminen osana Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen organisaatiouudistusta.

## Työelämän tutkimuskeskus

Työelämän tutkimuskeskus perustettiin vuonna 1988 Tampereen yliopiston Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen alaiseksi yksiköksi. Sen tavoitteena on edistää tutkimusta työn ja työelämän eri alueilla sekä tukea jatkokoulutusta omilla erityisalueillaan. Työelämän tutkimuskeskuksessa tehdään monitieteistä tutkimustyötä. Tutkijoiden edustamia tieteenaloja ovat muun muassa sosiologia, sosiaalipsykologia, sosiaalipolitiikka, hallintotiede, kunnallistalous, kasvatustieteet, aluetiede ja psykologia. Nykyisin Työelämän tutkimuskeskus on sisäisesti organisoitunut viideksi tutkijaryhmäksi, jotka toimivat seuraavilla tutkimusalueilla (<http://www.uta.fi/laitokset/tyoelama/xprojektit.html>):

- innovaatiojärjestelmät ja organisatorinen oppiminen
- työmarkkinoiden ja työvoimapolitiikan tutkimus
- hyvinvointi, sosiaaliset suhteet ja sukupuoli työelämässä
- informaatioyhteiskunta, organisaatiot ja verkostot
- työ ja koulutus

Työelämän tutkimuskeskuksen tutkimustoiminta toimii projektipohjalta ulkopuolisella rahoituksella. Muun muassa Suomen Akatemia, Työsuojelurahasto, eri ministeriöt sekä Euroopan Komissio ja Euroopan sosiaalirahasto ovat keskeisiä rahoitajatahoja. Projekteja tukevat myös yritykset, työmarkkinajärjestöt ja kunnat. Keskuksessa on erikoistutkijan, assistentin, tutkimusapulaisen sekä toimistosihteerin virat. Lisäksi keskukseseen on sijoitettu yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan määräaikainen vaihtuva-alainen professuuri, jonka alaksi määriteltiin työelä-

män tutkimus ja sijoituspaikaksi Työelämän tutkimuskeskus. Kaiken kaikkiaan projektitilanteesta riippuen keskuksessa työskentelee noin 40 työntekijää, joista runsas 30 on vaihtuvissa projekteissa työskenteleviä tutkijoita. Lisäksi useimpien tutkijaryhmien alaisissa projekteissa on säännöllisesti opiskelijoita Tampereen yliopiston eri ainelaitoksilta suorittamassa käytännön työelämän harjoittelujaksojaan. (Työelämän tutkimuksen ja opetuksen... 2002.)

Keskuksen tutkijaryhmien periaatteena on pitkäjänteisesti kehittää omaa tutkimuslinjaansa, joka keskeisiltä tutkimuskysymyksiltään, -käsitteiltään ja metodologisilta ratkaisuiltaan on riittävän yhtenäinen pätevyyden ja osaamisen jatkuvan kehittymisen näkökulmasta. Ryhmien tutkimushankkeiden tulee palvella tätä päämäärää. Kullakin tutkimusalueella on samanaikaisesti käynnissä useita kestoaltaan, laajuudeltaan ja tutkijaresursseiltaan erilaisia tutkimusprojekteja. Kun edellistä projektia päätellään, seuraava projekti on jo aluillaan. Tutkimusryhmien yhtenä tehtävänä onkin uusien hankkeiden generointi ja rahoituksen hankkiminen sekä soveltuviin tutkimustarjouksiin vastaaminen. Projektiryhmien kokoonpano voi vaihdella projekteittain, sama tutkija saattaa kuulua useaan eri projektiin, jotka voivat toimia myös eri tutkimusalueilla. Myös työntekijän positio tutkimussihteeristä tutkijaan tai projektipäällikköön saattaa vaihdella projekteittain. Tutkimusprojektin toteutus voi perustua joko yhden tutkijan työskentelyyn tai useimmiten toistensa osaamista täydentävien tutkijoiden toimimiseen tutkimusryhmänä.

Tutkimusalueet ja -aiheet painottuvat työelämän kysymysten käsittellisteoreettisiin teemoihin ja seuraavat ajankohtaisia työelämän muutoksen trendejä. Tutkimus on kuitenkin kaudaltaan empiiristä ja soveltavaa. Monet tutkimusprojekteista ovat toiminta- ja interventiotutkimuksia, joissa tutkijat osallistuvat työorganisaatioiden kehittämiseen. Viime vuosina keskus

on panostanut vertailevaa tutkimusta eurooppalaisista lähtökohdista tekeviin projekteihin sekä laajempiin kansainvälisiin tutkimusverkostoihin. Keskus on järjestänyt erilaisia kansallisia ja kansainvälisiä seminaareja ja kokouksia sekä osallistunut useisiin yhteisprojekteihin, jotka ovat myötävaikuttaneet keskuksen mahdollisuuksiin luoda kansainvälisiä yhteistyöverkostoja. (<http://www.uta.fi/laitokset/tyoelama/xesittely.html>; Työelämän tutkimuksen ja opetuksen... 2002.)

Kaikki keskuksen tutkijaryhmät julkaisevat aktiivisesti tieteellisesti arvostetuilla kansainvälisillä ja kotimaisilla julkaisufoorumeilla. Keskuksen tutkijoista yhteensä 11 on väitellyt kahdeksaan eri oppiaineeseen vuodesta 1996 alkaen. Lisensiaatin tutkimuksia on tehty kaikkiaan 16 myös kahdeksaan oppiaineeseen. Tällä hetkellä keskuksen tutkijoista 13 on jatko-opiskelijoita. Tutkimushenkilöstössä ja harjoittelijoissa on myös graduatekijöitä. Keskus toimii näin ollen merkittävänä ohjaus- ja toteutusresurssina työelämän tutkimuksen alalta opinnäytteitä tekeville. (Työelämän tutkimuksen ja opetuksen... 2002.)

Työelämän tutkimuskeskuksesta on kuluneen 15 vuoden aikana muodostunut monitieteinen, akateemista perustutkimusta ja yhteiskunnan tietotarpeita palvelevaa sopimustutkimusta yhdistävä tutkimuslaitos ilman opetusvelvollisuutta. Rahoittajien, soveltavan tiedon käyttäjien sekä alalla toimivien tutkijoiden piirissä keskus on hyvin tunnettu ja arvostettu. Sen sijaan Tampereen yliopiston sisällä keskus on melko huonosti tunnettu ja ainelaitoksilla vain vähän opetusresurssina käytetty. Työelämän tutkimuskeskuksen aseman vahvistaminen myös yliopiston sisällä edellyttää ainelaitosyhteistyön kehittämistä sekä opetuksessa että tutkimuksessa. Työelämän tutkimuskeskuksen kehittämissäpäivillä keväällä 2001 sovittiin laajemman ainelaitos- ja opetusstrategian suunnittelun aloittamisesta sekä ainelaitosyhteistyön vahvistamisesta.

## Sosiokulttuurinen konstruktivismi ja yliopisto-opetus

Työelämän osaamisvaatimusten muutokset haastavat yliopistokoulutusta kehittämään perinteistä opetussuunnitelma-ajatteluun kohti dynaamisempien reaalitodellisuuden toimintakäytäntöihin kohdistuvien oppimisympäristöjen rakentamista. Konstruktivistis-kontekstuaalinen tieto- ja oppimiskäsitys on oppimisympäristöajattelun tärkeä elementti. Oppimisympäristöajattelu edellyttää muutoksia sekä koulutuksen kohteeseen, tavoitteisiin ja sisältöihin että erityisesti koulutuksen pedagogisiin sovelluksiin. (Kauppi 1996, 92 –95.)

Yliopistoissa, joiden perustehtävänä on tiedon tuottaminen ja kriittiseen tieteelliseen ajatteluun ohjaaminen, käsityksen tiedosta voi olettaa perustuvan tiedon dynaamisuuteen sekä kriittiseen käsitteelliseen arviointiin. Objektivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto on yleispätevää, universaalia. Tieto ja todellisuus vastaavat toisiaan. Tieto ymmärretään kasautuvana. Objektiviiseen tiedonkäsitykseen perustuva hypoteettis-deduktiivinen metodi on sekä tutkimuksessa että opetuksessa yleinen tiedonhankinnan ja -välittämisen menetelmä. Subjektiivinen, lähinnä kognitiivinen tiedonkäsitys on toisena ääripäänä. Sen mukaan tieto ymmärretään yksilön tuottamana kokemusmaailmansa ja ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa. Tieto on subjektiivista, tulkittua ja epävarmaa. Relativistit lisäävät edelliseen vielä käsityksen tiedon suhteellisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta. Nonaka & Takeuchi (1995, 57–59) ovat todenneet, että tieto kiinnittyy arvoihin ja normeihin, se on toimintaa ja merkitysten tuottamista. Tietoa tuotetaan ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa informaation virtaa tulkitsemalla ja antamalla sille merkityksiä. Paremminkin kuin staattisena päätetilana (having knowledge/not having knowledge) tieto tulisi ymmärtää aktiivisena ja dynaamisena tietämisenä (knowing), eks-

plisiittisen ja hiljaisen tiedon, yksilöllisen ja jaetun tiedon vuorovaikutusprosessina, jossa tiedon sisältö ja sen soveltaminen yhtyvät. Tiedonkäsityksiä onkin useita ja niillä on vaikutuksensa myös näkemyksiin oppimisesta. Olennaista on pohtia sitä, onko tieto ulkoapäin annettua vai yksilöiden rakentamaa, toisin sanoen olemmeko tiedon passiivisia vastaanottajia vai aktiivisia tiedon ja merkitysten luoja ja tuottajia (Koski 2000; Ojanen 2000; Enkenberg 2000; Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003).

Konstruktivistinen tiedonkäsitys lähtee nimenomaan siitä, että oppiva yksilö itse rakentaa ja luo tietoa. Konstruktivismissa huomiota kiinnitetään sekä tiedon rakentamisen kohteeseen että itse prosessiin (mitä ja miten tiedämme). Samalla, kun konstruimme tietoa, konstruimme myös kohteena olevaa objektia. Tietoa ei siis pidetä absoluuttisena ja valmiina, vaan aina epätäydellisenä. Kulttuuri ymmärretään muuttuvaksi, ihmisten muovaamaksi, jota myös tutkijat, opettajat ja opiskelijat ovat rakentamassa. Koska tieto on yksilöiden tai ryhmien jostain viitekehyksestä ja intresseistä luomaa, kaikkeen tietoon tulee aina suhtautua arvioivasti ja kriittisesti. Konstruktivistinen tiedonkäsitys edellyttää oppimiskäsityksen ja pedagogiikan tarkistamista yliopistoissa. (Koski 2000; Ojanen 2000; Enkenberg 2000; Lindblom-Ylänne ym. 2003.)

Konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen sisältyy useita erilaisia näkökulmia ja ajatussuuntia. Tiivistetysti konstruktivismissa oppiminen nähdään aktiivisena tiedon rakentamisen prosessina, jossa painottuvat sekä opiskelijan oma aktiivinen rooli että oppimistilanteen fyysiset ja sosiaaliset tekijät, oppimisen kontekstuaalisuus. Oppiminen on toiminnallista, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä ymmärtämistä. Erityisesti, kun korostetaan tiedon prosessoinnin sosiaalista ja yhteisöllistä luonnetta, puhutaan sosiokulttuurisesta ja tilannesidonnaisesta (situated cognition) oppimiskäsityksestä. Tieto ymmärretään konteks-

tuaalisena, sosiaalisesti rakentuvana ja oppiminen enkulturaationa ja sosiaalistumisena tietoa ympäröivään kulttuuriin. Yksilön tieto on osa ympäröivän yhteisön ja kulttuurin laajempaa tietojärjestelmää ja sen rakentaminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tiedon jakamisen, puheen ja muun viestinnän avulla. Merkitysten tulkinta on kontekstuaalista, tilannesidonnaista ja kollektiivista. Oppiminen nähdään paitsi yksilön sisäisenä toimintana, myös osallistumisena ja tiedon jakamisena, asiantuntijakulttuuriin kasvamisen prosessina. (Hakkarainen ym. 2000; Ojanen 2000, Enkenberg 2000; Eteläpelto 2002; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003.)

Asiantuntijuuden on todettu kehittyvän parhaiten yhteisöissä, joissa on mukana sekä aloittelijoita että asiantuntijoita. Tällainen ryhmä voi sekä toteuttaa varsinaista tehtäväänsä että ohjata aloittelijoita. Ryhmä pystyy myös tehokkaasti havaitsemaan ja korjaamaan virheitään johtuen noviisien ja asiantuntijoiden laadullisesti erilaisesta osaamisesta ja tietämyksestä. Toiminta eritasoisten ja riittävän heterogeenisten asiantuntijoiden muodostamassa ryhmässä tarjoaa jatkuvasti uusia oppimistilanteita kaikille jäsenilleen. Oppiminen ja asiantuntijaksi kehittyminen toteutuvat parhaiten yhteisössä, joka tarjoaa jäsenilleen asteittain kasvavia vaatimuksia ja samalla tukee heitä haasteisiin vastaamisessa (just-in-time, just-in-case). Syvenevän osallistumisen prosessissa formaali ja informaali oppiminen tapahtuvat vaiheittain sosiaalistumisena asiantuntijakulttuuriin ja siinä vaa-dittaviin taitoihin. Oppiminen edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Kognitiivista työnjakoa pidetään muun muassa tieteen kehittymisen edellytyksenä. Jaettu ongelmanratkaisuprosessi, jossa ongelman kannalta erityyppistä, mutta toisiaan täydentävää tietoa omaavat asiantuntijat työskentelevät yhteistyössä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, on todettu tiedon kehittymisen ja innovaatioiden kannalta tehokkaimmaksi. Tilannesidonnaisen kognition ja jaetun asiantuntijuuden näkökul-



mien avulla kiinnitetään huomiota siihen, miten välttämätöntä on harjoitella asiantuntijuuden toimintakäytäntöjä jo opiskelun alkuvaiheesta lähtien. Konkreettisiin, tilannesidonnaisiin kokemuksiin yhdistetty abstrakti teoreettinen ajattelu on tehokas oppimisen menetelmä. (Palonen ym. 1999; Hakkarainen ym. 2000.)

Yliopiston pedagogiikka ja didaktiikka ovat pitkään painotuneet tiedon siirtoon ja itseohjattuun tiedonmuodostukseen, eivät niinkään tiedon tuottamiseen ja soveltamiseen ohjaamiseen. Opetus ja tutkimus ovat toisistaan irrallisia. Oppiminen tapahtuu irrallaan niistä todellisista tilanteista, joita varten yliopistossa opiskellaan. Sekä behavioristinen että humanistinen oppimiskäsitys ja niitä tukevat didaktiset käytännöt ovat olleet yliopisto-opetuksessa tyypillisiä. Periaate näyttää olevan se, että vaikka tieteenaloihin liittyvä tieto ymmärretään kollektiivisena, tiedon prosessointia pidetään yliopisto-opetuksessa yksilön hankkimana ja omistamana asiana. Oppiminen tapahtuu suljetuissa oppiaine- ja opettajakeskeisissä oppimisympäristöissä, jolloin opettaja on pääasiassa tiedon valmistelija, jäsentäjä ja välittäjä. Oppiminen on ymmärretty yksilön sisäisenä prosessina ja siinä painotetaan oppijan omaa aktiivisuutta, omaehtoisuutta ja kokemusta. (Enkenberg 2000; Repo-Kaarento & Levander 2003.)

Koulutus tuottaa perinteisesti dekontekstualisoitua teoreettista tietoa, kun taas työelämä tuottaa ja vaatii situationaalista tietoa. Kriittiseksi kysymykseksi nouseekin transferin ongelma, eli koulutuksessa saadun tiedon sitominen kontekstiin. Lehtinen ja Palonen (1997, 111) toteavat, että tiedon soveltaminen käytäntöön ei riitä, vaan asiantuntijan on osattava yhdistellä teorian ja käytännön tietoja toisiinsa. Heidän mukaansa transfer näyttää lisääntyvän varmimmin sen myötä, että siirrettävään kohteeseen on tarjolla moninaisia ja -alaisia näkökulmia. Erityisen keskeistä transferin onnistumisessa on se, että osataan erot-

taa toisistaan säännönmukaisuudet ja kontekstiin sitoutunut osuus tiedosta.

Kun oppiminen kuitenkin ymmärretään kontekstuaalisena ymmärryksen lisääntymisenä ja kokemuksen karttumisena, jossa tietoperustan vakiinnuttamisen lisäksi syntyy uudenlaista tietoperustaa ja toimintakäytäntöjä, oppimisen organisointi edellyttää yhteisöllistä, jaettua toimintaa tiedon todellisessa kontekstissa. Tällä tarkoitetaan luonnollisia oppimisympäristöjä, jotka ovat mahdollisimman yhdenmukaisia niiden kontekstien kanssa, joissa opittua tullaan soveltamaan. Keskeiseksi nousee oppimisprosessin rakentaminen siten, että sen kohteena on reaalityodellisuus. Oppimisen motivointi ja tavoite perustuvat sisällöllisen pätevyyden kehittämiseen, opetussisällöt muodostuvat todellisuutta selittävistä tiedollisista ja käsitteellisistä välineistä. Oppimistilanteet puolestaan perustuvat opiskelijoiden keskinäiselle sekä opettajan ja opiskelijoiden väliselle vuorovaikutukselle oppijaa aktivoivien autenttisten oppimistehtävien ja monipuolisten yhteistoiminnallisten menetelmien ja oppimisprosessin arvioinnin avulla. Opettajan rooliksi muodostuu oppimisyhteisön puitteiden rakentaja, fasilitaattori ja muutosagentti. (Eteläpelto 2002; Enkenberg 2000; Kauppi 1993.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on konstruktivismin periaatteille rakentunut pedagoginen lähestymistapa. Yhteistoiminnallisuus ymmärretään vastuulliseksi, tavoitteelliseksi ja kurinalaiseksi yhdessä työskentelyksi, johon jokainen ryhmän jäsen osallistuu. Ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan suoriutuakseen kokonaistehtävästä ja ryhmän tavoite on saavutettu vasta, kun sen jokainen jäsen on saavuttanut oman tavoitteensa. Yhteistoiminnallisen pedagogiikan mukaan rakennettu työskentely kehittää paitsi tietoperustaa, myös tiedonhankinnan, -käsittelyn ja ongelmanratkaisun taitoja, kriittisyyttä sekä sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja. Kaikki ovat niitä taitoja, joita nykyinen työelämä edellyttää asiantuntijoiltaan. (Lehtinen 1996; Järvinen-Taubert 1999.)

Repo-Kaarenon ja Levanderin (2003, 162) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla on ainakin kaksi pääsuuntausta, cooperative learning ja collaborative learning, joissa molemmissa on kyse yhdessä oppimisesta, mutta joiden taustalla ovat erilaiset tietokäsitykset. Yhteistoiminnallinen oppiminen (co-operative learning) antaa käytännön välineitä oppimista tuottavan ryhmätyöskentelyn organisoimiseen ja sen periaatteet voidaan kiteyttää seuraavasti (mt., 163): Ryhmän jäsenten välillä on positiivinen keskinäinen riippuvuus, jokaisella jäsenellä on tehtävästä tai sen osasta yksilöllinen vastuu, tehtävä vaatii tai mahdollistaa tasa-arvoisen osallistumisen, opiskelijat ovat avoimessa ja suorassa vuorovaikutuksessa keskenään, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja harjoitellaan säännöllisesti sekä myös oppimista ja ryhmän toimintaa arvioidaan ja reflektoidaan säännöllisesti.

Kollaboratiivinen oppimisen (collaborative learning) lähestymistapa perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin ja siinä haastetaan opettajat ja opiskelijat kyseenalaistamaan tiedon alkuperä, käsitykset tiedon luonteesta sekä ympäröivän yhteisön käsitykset asioista. Repo-Kaarento ja Levander (mt.) siteeraavat Bruffeeta (1999), joka määrittelee oppimisen jonkin yhteisön jäsenten yhteistyöksi, jossa yhdessä tuotetaan ja ylläpidetään tietoa. Koska tieto on sosiaalista, myös oppimisen, tiedon tuottamisen ja luomisen tilanteet on opiskelijoiden ja opettajien rakennettava yhdessä. Kollaboratiivinen oppiminen lähenee jaetun asiantuntijuuden ja tutkivan oppimisen malleja. Esimerkiksi ongelmaperustaista oppimista (problem-based learning) voidaan pitää yhtenä kollaboratiivisen oppimisen pedagogisena sovelluksena. Enkenberg (2000, 18–26) on sen lisäksi tarkastellut myös suunnittelemaa oppimista (learning by designing), tapausperustaista opetusta (case-based teaching) sekä kognitiivisen mallioppimisen (cognitive apprenticeship) opetusmalleja. Jaetun asiantuntijuuden pedagogisista sovelluksista voidaan

mainita myös vastavuoroinen opettaminen sekä hajautetun asiantuntijuuden malli, jossa oppiminen tapahtuu oppimisyhteisön sisäisen argumentaation ja tiedonrakentamisen prosessissa opiskelijoiden tietopohjan eroja hyödyntäen. (Hakkarainen ym. 2000, 155–160.)

Hakkarainen ym. (2000, 199–207) käyttävät tutkivan oppimisen käsitettä siltana, jonka avulla oppimiskäytäntöjä voidaan muuntaa lähemmäksi kohti todellisen tiedon rakentamisen käytäntöjä. Oppiminen on parhaimmillaan tutkimusprosessi, joka synnyttää sekä uutta ymmärrystä että uutta tietoa. Oppimisyhteisö olisi mielekästä organisoida ratkomaan ongelmia yhteistoiminnallisesti tiedeyhteisön tai asiantuntijaorganisaation tapaan. Tutkivan oppimisen osatekijöiksi Hakkarainen ym. esittävät 1) opetuksen ankkuroimisen opiskelijoiden aiempiin tietoihin, kokemuksiin sekä todellisiin konteksteihin, 2) ongelmalähtöisen oppimisen, 3) opiskelijoiden omien työskentelyteorioiden luomisen, 4) kriittisen arvioinnin, 5) uuden syventävän tiedon hankkimisen sekä 5) asiantuntijuuden jakamisen. Tutkivan oppimisen onnistumisessa opettajalla on ratkaiseva rooli nimenomaan prosessin ohjaajana ja fasilitaattorina.

Enkenberg (2000, 30) sekä Piekkari & Repo-Kaarento (2002, 308–309) toteavat, että yliopistojen opetuskulttuuri on yhteiskunnan muutoksen, työelämän vaatimusten sekä opetusteknologian myötä jonkinlaisessa muutostilassa. Koska opetus yliopistossa on keskeiseltä osin akateemisen yhteisön kulttuurin välittämistä opiskelijoille, opetus, tutkimus ja yhteiskuntasuhteet on syytä saada parempaan keskinäiseen yhteyteen uudentamalla oppimisympäristöjä rakentamalla.

Yliopisto-opetuksen vahvuutena ovat toimintaprosessit, joissa tutkimus yhdistyy oppimiseen, ei niinkään tutkimustulosten välittäminen, toteaa Poikela pohtiessaan oppimista yliopistossa. Silloin kun oppimisen ja tutkimisen yhteyttä ei ole kyetty näkemään, asia on yritetty ymmärtää ja selittää opetuksen ja tut-

kimuksen yhteytenä. Näistä väärinkäsityksistä on syntynyt ”kokonainen byrokratia-, virka-, ja ammattijärjestelmä, jossa tutkijat ja opettajat on erotettu toisistaan”. (Poikela 2001, 23.) Poikelan mukaan tutkimusprosessin ohjaamisessa ja johtamisessa ei olla kaukana oppimisprosessin ohjaamisesta, kun lähtökohtana on tutkimalla oppiminen (mt., 27). Opiskelu ja oppiminen tulisi organisoida siten, että opiskelijat muodostavat opintojensa alusta lähtien tutkija-opettajien ohjaamia oppivia ryhmiä, joissa opitaan tutkimalla (mt., 26).

Seuraavassa luvussa pohdimme ja visioimme sitä, millaisen eri ainelaitosten opetusta tukevan oppimisympäristön Työelämän tutkimuskeskus voi muodostaa työn ja työelämän tutkimuksen alueella Tampereen yliopistossa. Kuvaamme tutkimuskeskusta jaetun asiantuntijuuden periaattein toimivana oppivana projektiorganisaationa. Esitämme keskuksen tutkijoiden näkemyksiä opetukseen integroitumisesta ja tarkastelemme jo toteutunutta opetustoimintaa ja ainelaitosyhteistyötä opetuksessa. Lopuksi hahmottelemme konkreettisia ideoita keskuksen opetustoiminnan organisoimiseksi ja kehittämiseksi.

## Tutkimustyö oppimisympäristönä

Tämän luvun aineistona on hyödynnetty työelämän tutkimuksen ja opetuksen valmisteluryhmän työskentelyn tueksi keväällä 2002 laadittua Työelämän tutkimuskeskuksen tutkijoiden opetuskokemuksen kartoitusta (Työelämän tutkimuksen ja opetuksen... 2002) sekä keskuksen tutkijoille huhtikuussa 2002 tekemiämme haastatteluita, joiden teemana oli tutkijoiden suhtautuminen keskuksen opetustoiminnan kehittämiseen sekä opetustoiminnan ideointi. Haastatteluiden lisäksi järjestimme 30.5.2002 Työelämän tutkimuskeskuksen opetuksen kehittämispäivän, jossa pohdittiin keskuksen opetuksen organisointiin

ja resursointiin liittyviä kysymyksiä sekä konkreettisia opetus-sisältöjä ja -muotoja (Kivimäki & Kolehmainen 2002).

## Tutkimuskeskus oppivana projektiorganisaationa

Käsitykset oppivasta organisaatiosta kytkeytyvät konstruktiivis-kontekstuaaliseen oppimisenäkemykseen, jossa korostetaan oppimisen ja oppimisympäristön välistä toiminnallista yhteyttä. Oppiminen tapahtuu kiinteässä yhteydessä oppijan jokapäiväiseen toimintaan ja sosiaalisen ympäristöön. Työelämän tutkimuskeskus on työn ja työelämän alan asiantuntijaorganisaatio, jonka asiantuntijuus ja tutkimustoiminta rakentuvat jatkuvan ja jaetun yhteisen oppimisen perustalle.

Organisaatioissa tapahtuu oppimista kolmella tasolla: yksilöiden, työryhmien ja tiimien sekä koko organisaation tasolla. Sarala ja Sarala (1996) esittelevät testin, jolla voidaan testata organisaation johtamistapaa. Testin mukaen oppivan organisaation tunnuspiirteitä ovat seuraavat: Organisaatio pyrkii yhteiskunnallisten muutosten yhteydessä itse aktiivisesti vaikuttamaan yhteiskuntaan. Työntekijän rooli organisaation kehittämisessä on aktiivinen, sillä yksilön oppiminen kehittää organisaatiota. Organisaation kehittämisessä kiinnitetään huomiota työntekijöiden oppimiseen, ja organisaation rakenne ja toiminta perustuvat työryhmiin ja/tai itsenäisiin toimijoihin. Oppivassa organisaatiossa tarkkoja normeja ei tarvita, sillä työntekijät ovat sisäistäneet organisaation ideologian. Toiminnan suunnittelu on joustavaa ja toiminnan mittaaminen perustuu laadulliseen arviointiin. Työntekijät kehittävät sekä oma-aloitteisesti että johdon tukemina käyttämiään menetelmiä, ja johto kannustaa työntekijöitä osaamisen kehittämiseen. Kaikilla työntekijöillä on mahdollisuus osallistua työpaikalla tavoitteiden määrittelyyn, ja johto osaa kehittää henkilöstön oppimiskykyä ja ydin-

osaamista. Päätökset tehdään yhteistoiminnassa johdon ja työntekijöiden kesken ja päätösten toteutuksen mielekkyyttä arvioidaan jatkuvasti. Työpaikalla pyritään työn ja oppimisen yhdistämiseen pyrkimyksenä oman oppimisen ja kehittymisen arviointikyvyn parantuminen siten, että työntekijät pystyvät jostavasti vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin. Tiedonkulku organisaatiossa eli tiedon ja osaamisen levittäminen pyritään tekemään joustavaksi. (Sarala & Sarala 1996, 44–50)

Työelämän tutkimuskeskukseen on sen olemassaolon aikana kehittynyt yhteisesti muotoiltuun strategiaan ja jaettuun vastuuseen perustuva johtamis- ja kehittämiskulttuuri. Keskukseen kokeneet tutkijat vastaavat itsenäisesti rahoituksen hankinnasta tutkimusprojekteille ja projektien johtamisesta omilla pätevyysalueillaan. Keskukseen kehittämistä koskevat aloitteet valmistellaan vuosittaisina kehittämispäivinä ja ajankohtaisista asioista keskustellaan säännöllisesti pidettävissä kokouksissa. Vastuu yhteisistä asioista ja erilaisista kehittämishankkeista jakautuu monille henkilöille tai työryhmille asia- ja tapauskohtaisesti. Keskus on pitkälle henkilöstönsä oma luomus ja toimii keskinäisen yhteistyön, aloitteellisuuden ja kollektiivisen sitoutumisen varassa. (Työelämän tutkimuksen ja opetuksen... 2002.)

Työyhteisöissä tapahtuu oppimista monella tavalla. Oppiminen voi olla *formaalia*, *nonformaalia*, *informaalia* tai *satunnaista* oppimista. Koulutusinstituutioiden tuottaman formaalin oppimisen lisäksi nonformaalia oppimista ovat itsetuotetut oppimistilanteet, esimerkiksi tiimityö, työtä koskevat ohjeistukset ja työnopastus. Informaali oppiminen tapahtuu erilaisissa arkielämän tilanteissa eikä se ole systemaattisesti organisoitua tai suunniteltua. Satunnainen oppiminen tapahtuu muiden toimintojen ohella tiedostamatta. Vahervan mukaan työssä oppiminen perustuu työntekijän ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen. Työpaikat ovat erilaisia siinä suhteessa, missä määrin ne mahdollistavat tai kannustavat uuden oppimiseen.

Uudistavaan oppimiseen kannustava työyhteisö on sellainen, jossa työntekijällä ei ole tarvetta suojautuvaan käyttäytymiseen, vaan sen sijaan uskaltaudutaan avoimeen vuorovaikutukseen, kokeiluihin ja epäonnistumisiin. (Vaherva 1998, 158–159; 160.)

Työskentely tutkimusta tekevässä projektiorganisaatiossa edellyttää jäseniltään jatkuvaa oppimista sekä yksilöiden, tutkimusryhmien että koko organisaation tasolla. Useat tutkijat toimivat samanaikaisesti useissa projekteissa, joissa heidän tehtävänkuvansa ja asemansa voivat olla erilaisia. Tutkimusprojektista riippuen tutkija voi olla joko ohjaava ekspertti tai noviisi. Yhteisestä päämäärästä huolimatta tutkimusprojektin jäsenten yhteistyön intensiteetti vaihtelee projektin kuluessa. Vaikka lopputulos on riippuvainen työryhmän kaikkien jäsenten panoksesta, työprosessi sisältää sekä tiivistä yhteistyötä että itsenäistä yksintyöskentelyä. Tutkimusprojektin ja sen jäsenten oppimista hyödynnetään jatkuvasti uusien projektien generoimiseen. Koska projektiryhmien koostumus vaihtelee eri hankkeissa tutkijoiden asiantuntemuksen, kiinnostuksen ja kokemuksen mukaan, aiemmin opittu leviää sitä kautta myös muille organisaation jäsenille.

Vaherva (1998, 162–173) tuo esiin esimerkkejä työpaikasta oppimisympäristönä. Oppimista voi tapahtua tarkkailemalla tekemistä ja analysoimalla virheitä. Työntekijät haluavat oppia kokeilemalla, yrityksen ja erehdyksen kautta. Negatiivisista kokemuksista oppimista pidetään merkittävämpänä kuin onnistumisten kautta tapahtunutta oppimista. Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa epävirallisissa oppimistilanteissa. Toisten työn tekemisen tarkkailu ja keskustelut työstä koetaan arvokkaina oppimistapoina, joiden avulla jaetaan näkemyksiä ja käsityksiä työn tekemisestä. Formaalit oppimistapahumat, kuten työpaikkakoulutus, voidaan nähdä hyväksyttyinä ja työuraa edistävinä, mutta oppimisen niissä koetaan kuitenkin olevan vähemmän työhön integroitunutta. Oppiminen muita



kouluttamalla ja ohjaamalla työpaikalla on oppimismuoto, jota voi kutsua mentoroinniksi tai ohjaussuhteeksi. Työorganisaatioiden omia resursseja käyttämällä annetaan samalla myös tunnistus asiantuntijuudesta kokeneille työntekijöille. Tasavertaiseen ja avoimeen suunnitteluun osallistumisen mahdollisuus on oppimisen muoto, jossa työntekijöiden innovatiiviset näkemykset voivat tulla esiin. Palautteen saaminen ja palautteen hakeminen aktiivisesti kertovat työyhteisöistä, joissa palkitaan hyvistä työsuorituksista. Työelämässä tapahtuvassa tehokkaassa oppimisessä on kyse asioiden syventämisestä ja uudenalaisesta hahmotamisesta, ja silloin oppijat on otettava mukaan kokemuksiinsa oppimistilanteiden suunnitteluun ja toteutukseen.

Eri tutkimusalueilla toimiville tutkimusprojekteille Työelämän tutkimuskeskus tarjoaa toimintapuitteet ja tukiorganisaation. Keskus on myös merkittävä tutkijoiden jatkokoulutuspaikka, vaikka sillä ei ole muodollista tutkijakoulutusasemaa. Keskuksessa järjestetään säännöllistä oppimista tukevaa toimintaa, muun muassa tutkimus- ja vierailuseminaareja, jotka ovat avoimia kaikille kiinnostuneille. Jokainen uusi tutkimusprojekti on tutkijalle ja tutkijaryhmälle myös uusi oppimisprosessi. Sekä tutkimusalat että -projektit totetuttavat oman alueensa fokusoitua koulutusta. Ne järjestävät myös temaattisia, teoreettiseen viitekehykseen tai metodologiaan liittyviä kaikille keskuksen työntekijöille ja usein myös muille kiinnostuneille avoimia seminaareja ja työryhmätapaamisia. Esimerkiksi keskuksessa toimiva *Tasa-arvosta lisäarvoa* -tutkimus- ja kehittämishanke pitää keskuudessaan säännöllisiä viikkopalavereja ja järjestää jatkuvaa sisäistä koulutusta hankkeen keskeisten käsitteiden ja teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimusmetodin ympäriltä. Hanke organisoii keväällä 2003 toimintatutkimuksen seminaaripäivän keskuksen eri tutkimusalojen tutkijoiden keskusfoorumiksi ja osallistui kevään 2003 sosiologipäiville omalla työryhmällään.

Sisäisen oppimisensa tukemisen lisäksi joko keskus tai suu-remmat tutkimusprojektit ovat organisoineet kansallisia ja kansainvälisiä seminaareja ja tutkijakursseja jonkin ajankohtaisen tai projektiin liittyvän aiheen ympärille. Useiden suurempien tutkimushankkeiden tutkimussuunnitelmiin on tutkijakoulutus jo lähtökohtaisesti sisäänkirjoitettuna (esim. Heiskanen ym. 1990). Työelämän tutkimuskeskuksen onnistuminen kansallisissa ja kansainvälisissä rahoituskilpailuissa, henkilökunnan sitoutuminen, tehtyjen opinnäytteiden määrä, laaja julkaisutoiminta sekä ylipäättään keskuksen vakiintuminen arvostetuksi, yhdeksi Suomen suurimmista työelämän tutkimuksen laitoksista lienevät osoituksia organisaation oppimisprosessien toimivuudesta.

## Tutkijoiden kokemuksia ja näkemyksiä opetuksesta

Työelämän tutkimuskeskus monitieteisenä ja lähellä empiirisiä tutkimuskohteitaan toimivana yksikkönä pystyy hyvin osallistumaan yliopiston perustehtävän, eli tutkimuksen, opetuksen ja oppimisen sekä yhteiskuntasuhteiden yhdistämiseen sosio-konstruktivistisen oppimisnäkemyksen periaattein. Keskuksen tutkijoista seitsemällä on opettajan pedagoginen pätevyys, kaksi on aiemmin työskennellyt opettajan ammatissa ja opetusviran hoitajana yliopistossa. Lisäksi keskuksen tutkijat ovat toimineet tuntiopettajina ja opetusvirkojen sijaisina useilla yliopiston laitoksilla. Useat tutkijat ovat ohjanneet sekä Tampereen yliopiston että muiden yliopistojen pro gradu – ja lisensiaatintutkimien sekä väitöskirjojen tekijöitä. Keskuksen asiantuntemukselle on ollut kysyntää myös yliopiston ulkopuolella. Tutkijan tehtäviin kuuluu tiedonjakaminen tutkimuksesta erilaisissa tie-teellisissä ja muissa asiantuntijatilaisuuksissa. Osa tutkimusprojekteista on toimintatutkimuksellisia kehittämishankkeita,

joissa tutkijat osallistuvat tutkimuskohteittensa muutos- ja oppimisprosesseihin.

Useissa Työelämän tutkimuskeskuksen tutkijoiden haastatteluissa tuli esille, että keskuksen aseman vahvistaminen yliopistossa edellyttää integroitumista opetukseen ja ainelaitosyhteistyön kehittämistä niin opetuksen kuin tutkimuksenkin alalla. Projektitutkimuksen kiinnittymistä yliopiston perustehtävään pidettiin tärkeänä, opettaminen nähtiin jopa velvollisuutena. Mielenpiirteet opetuksen kehittämisestä vaihtelivat varovaisesta myönteisyydestä innostukseen. Tutkijat asettivat tutkimuksen tekemisen kuitenkin selvästi päätehtäväkseen opetuksen ollessa ”sivutyö”, joskin monella tavalla tärkeäksi nähty tehtävä. Haastatteluissa todettiin useaan kertaan, että keskuksen osallistumisen opetukseen tulee perustua tutkijoiden halukkuuteen ja tutkimusprojektien lähtökohtiin, eli tutkijoiden mukaan opetuksen ja ohjauksen tulisi nousta siitä tutkimuksesta, mitä keskuksessa tehdään. Työelämän tutkimuskeskus on jo nyt oppiva ja opetusta antava organisaatio, miksi emme tekisi opetuksesta näkyvää ja virallista: tutkiminen on oppimista! Ajankäyttö ja resurssit ovat kuitenkin esteenä opetuksen kehittämisessä. Opetuksella tulisi olla oma resursoitu tilansa tutkijan työssä.

*“Pelottaa oman ajan suunnittelu. Keikan heittoon on aikaa, jos se on lähellä omaa työtä.”*

Keskukselle on kertynyt vuosien saatossa tietoa, näkökulmia ja aineistoja työn ja työelämän tutkimuksen monilta alueilta, joita eri ainelaitokset eivät välttämättä pysty tarjoamaan opiskelijoille. Keskuksen tutkimuksissa työelämä on aina elävästi läsnä, koska tutkimus on kauttaaltaan empiiristä ja tutkimuksen taustalla vaikuttavat aidot yhteiskunnalliset ja poliittiset prosessit. Paitsi työn ja työelämän substanssialueissa, keskus voisi toimia laitosten suuntaan resurssina metodologisissa kysymyksissä.

Keskuksessa on vahvaa osaamista sekä rekisteriaineistojen tutkimuskäytöstä, kvantitatiivisista survey-aineistoista, erilaisista kvalitatiivisista aineistoista, kuten organisaatioetnografiasta sekä erityisesti toimintatutkimuksesta. Tutkijoiden vahvuutena on luonnollisesti sekä tutkimusprosessin että projektinhallinnan osaaminen.

Tutkijahaastatteluissa korostui keskuksen merkitys ja rooli ohjausprosessissa. Keskus ja sen projektit tarjoavat luontevan oppimisympäristön työelämän kysymyksistä kiinnostuneille harjoittelijoille, graduntekijöille ja jatko-opiskelijoille. Tutkijoilla on valmiutta osallistua sekä temaattisiin asiantuntijaluentosarjoihin että ryhmäopetukseen ja ainelaitosten tutkimusseminaareihin. Nykyistä yhteistyötä oltiin halukkaita laajentamaan muun muassa hallinto- ja kauppatieteiden suuntaan. Koska keskuksen projekteissa tehdään merkittävää jatkokoulutus-työtä, yhteistyön laajentaminen tutkimusprojektien ja tutkijakoulujen välillä nähtiin yhtenä kehittämisalueena. Projekteihin integroidutaan omien tutkimuksellisten intressien mukaisesti ja jokaisella tukijalla on omat tavoitteensa ja ”punainen lankansa” projektitöiden ja opinnäytetöiden yhdistämisessä. Erityisen tärkeänä tutkijat pitivät tutkimusalojen ja -projektien sisäistä koulutusta ja tutkimusalojen ohjausvastuuta jäsentensä akateemisesta pätevoitymisestä (pro gradu- ja lisensiaatintutkielmat sekä väitöskirjat).

## Opetuksen ja yhteistyön kehittämisideoita

Tutkijahaastatteluissa sekä keskuksen opetuksen kehittämispäivillä toukokuussa 2002 ideoitiin Työelämän tutkimuskeskuksen ”opetustarjotinta”. Eri ainelaitosten perustutkinto-opiskelijoille tarjottavaksi opetuksesi visioitiin tutkimusalojen tai projektien tematiikan ympärille rakennettavia asiantuntijakursseja ja tee-

maseminaareja sekä ainelaitosyhteistyönä toteutettuja studia generalia -tyyppisiä tai työelämän tematiikkaan suunniteltuja luentosarjoja. Lisäksi pohdittiin keskuksen tutkijoiden panosta yleiseen metodiopetukseen sekä visioitiin eri laitosten opiskelijaryhmille räätälöityjen ”metodiklinikoiden” perustamista, mihin liittyen visioitiin myös erityisiä kursseja tutkimusprosessin läpikäymiseen ja erilaisten tutkimusaineistojen käsittelyyn.

Työelämän tutkimuskeskuksen niin sanotun gender-tiimin tutkijat ovat vuosina 1999 ja 2001 koordinoineet naistutkimuksen laitoksen järjestämän luentosarjan teemalla sukupuoli ja työelämä. Luennoitsijat ovat pääosin olleet keskuksen tutkijoita ja opiskelijat ovat olleet naistutkimuksen, sosiologian ja sosiaalipsykologian sekä sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitoksilta. Opetuksen kehittämispäivillä suunniteltiin uutta luentosarjaa syyslukukaudelle 2003 ja sille jatkoseminaaria seuraavalle keväälle. Tämä suunnitelma toteutetaan Työelämän tutkimuskeskuksen koordinoimana ja naistutkimuksen laitoksen järjestämänä yhteistyössä sosiologian ja sosiaalipsykologian, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön sekä julkisoikeuden laitosten kanssa lukuvuonna 2003–2004. Vierailuluentoihin perustuva *Sukupuoli – elämänkaari – työura* –luentosarja jatkuu keväällä suunnitellun mukaisesti seminaarina, jossa opiskelijat syventävät oman selviytystyön avulla sukupuolen merkitystä työelämässä. Naistutkimuksen laitoksen opetusohjelmassa on myös jo keväällä 2003 ensimmäisen kerran toteutettu *Sukupuoli, etnografia ja toimintatutkimus* -seminaari, jonka koordinaatio ja toteutus ovat Työelämän tutkimuskeskuksen gender-tiimiin kuuluvan tutkijan vastuulla. Useimmat keskuksen tutkijaryhmistä olivat tarpeen mukaan valmiita organisoimaan teemasarjoja omista aiheistaan, esimerkiksi teemoilla työllisyys ja työvoimapolitiikka sekä innovatiivinen yritys, innovatiivinen alue.

Tutkijahaastatteluissa ja kehittämispäivillä visioitiin opinäytetöiden ohjauksen yhteydessä työelämän tutkimuksen gra-

duseminaaria, johon voisi osallistua opiskelijoita eri ainelaitoksilta, mutta joka toteutettaisiin keskuksen projektin/projektien yhteydessä. Lisäksi keskuksen on kertynyt vuosien aikana runsaasti empiiristä tutkimusmateriaalia, jota opiskelijat voivat hyödyntää opinnäytteissään. Etuna on se, että aineiston keränneet tutkijat voivat olla kontekstoimassa ja ohjaamassa aineistojensa jatkokäyttöä toimien siten opinnäytteiden tekijöiden kaksohjaajina.

Jatko- ja tutkijakoulutuksen kehittämiseksi nousi ajatus suurempien projektien kansallisten ja kansainvälisten tutkijakurssien organisoimisesta yhteistyössä tutkijakoulujen kanssa. Samalla pohdittiin jatkokoulutuksen ja ylipäätään opetuksen ja ohjauksen sisällyttämistä projektihakemuksiin omana resurssina vaativana kohtanaan. Tässä yhteydessä keskusteluun nousi myös ohjauksellisten yhteistyökäytäntöjen tietoinen kehittäminen ainelaitosten kanssa siten, että ainelaitosten vastuulle tulisi oppiaineeseen sitoutunut ohjaus ja keskuksen projektien vastuulle erityinen substanssiohjaus.

*Työelämän tutkimus* -lehden kehittyminen referee-lehdeksi herätti ajatuksia yhdistää lehden ympärille tapahtumia, esimerkiksi vuosittain järjestettävä *Työelämän tutkimuksen päivät* -tutkijatapaaminen. Työelämän tutkimuskeskuksen tutkijoiden omaa oppimista ja tutkimustyön kehittämistä tukevana toimintana esitettiin muun muassa tutkimusseminaarien monipuolistamista ja vierailuluentojen järjestämistä, erillisiä teemakursseja esimerkiksi työlaainsäädännöstä, olemassa olevista rekisteriaineistoista, tilastoista ja kielistä.

*”Opintokerho-tyyppinen työ olisi hyvä. Ei moraalista velvoitetta, vaan ”tulkaa mukaan jos kiinnostusta riittää”. Opetus ei voi olla luennon kuuntelemista, siirtoa toisen kaaliin. On kytkettävä ihmisten arkipäivän intresseihin.”*

Tutkijahaastatteluissa nousi esiin myös työelämän maisteriohjelman ja tutkijakoulun suunnittelu ja Työelämän tutkimuskeskuksen rooli kyseisten koulutusten koordinoijana. Nämä ovat toistaiseksi jääneet keskustelun asteelle, vaikka työelämän tutkimuksen ja opetuksen kehittämistä Tampereen yliopistossa valmistelleen työryhmän raportissa (Työelämän tutkimuksen ja opetuksen... 2002, 13) esitetään, että työelämän tutkimuksen ja kehittämisen monitieteisen maisteriohjelman valmistelu tulisi aloittaa ensi tilassa Tampereen yliopiston tiedekuntien ja Työelämän tutkimuskeskuksen yhteistyönä. Valmisteluryhmän mukaan ohjelma voisi pitkälti rakentua mukaan lähtevien laitosten nykyisen työelämään fokusoituneen opetuksen varaan eri oppiaineiden opetusta systematisoimalla ja koordinoimalla. Valmisteluryhmän mukaan vastuu ohjelmasta ja sen valmistelusta kuuluisi tiedekunnille, mutta ohjelman koordinaatio voisi olla työelämän tutkimuskeskuksella. Tutkijahaastatteluissa opetukseen integroitumisen todettiin olevan syytä aloittaa pienin askelin perusopetuksen kautta.

Työelämän tutkimuskeskuksen rooli opetuksen tarjoajana yliopiston ulkopuolisille tahoille herätti pohdintaa. Haastatteluissa löytyi asiaan suhtautumisessa kaksi ääripäätä. Toisen mukaan tutkimuskeskuksen tehtävänä ei ole markkinoida opetusta yliopiston ulkopuolisille tahoille, vaan ensisijaisesti vakiinnuttaa yhteistyökäytännöt yliopiston sisällä. Toisen mukaan työelämän tutkimuskeskuksella on osaamispääomaa ja resursseja työelämän kehittämistä koskevissa tehtävissä, mitä voisi enemmänkin käyttää hyödyksi sekä työpaikkojen kehittämisessä että soveltavassa tutkimuksessa. Ideoita ulkopuolisille tarjottavasta opetuksesta olivat muun muassa työelämän kehittämisen ”klinikka”, joka vastaisi yrityksiltä, työyhteisöiltä tai oppilaitoksilta tulevaan kysyntään mahdollisuuksien mukaan. Esitettiin myös työkonferenssi-menetelmän tuotteistamista; keskus voisi osallistua työyhteisöjen kehittämistoiminnan opettamiseen, mitä sa-

mallalla voisi hyödyntää myös perusopiskelijoiden opetukseen. Konsultoiva kehittäjien tutorointi, konsultointi, asiantuntijatu-  
ki ja tieteellinen ohjaus nousivat keskusteluihin ulkopuolisen  
opetuksen tiimoilta.

*”Jos lähdetään myymään työpaikoille opetusta se voisi olla menes-  
tys. Sille olisi kysyntää. Mutta silloin keskuksen luonne muuttuisi:  
Eri asioita tutkimus ja liiketoiminta.”*

Työelämän tutkimuskeskuksen ja ainelaitosten toiminnan in-  
tegroitumisesta hyötyvät sekä opiskelijat ja ainelaitokset että  
keskus ja siellä toimivat tutkijat projekteineen. Opiskelijat pää-  
sevät aitoon kontekstiin keskuksessa tehtävien empiiristen tut-  
kimusten kautta, saavat tutustua tutkimuksen tekoon ja saavat  
myös työelämäkontakteja. Samalla kehittyvät asiantuntijuuden  
yleistaidot, jollaisia työelämässä tarvitaan. Ainelaitokset saavat  
opetusresursseja sekä tarjontaa aiheista ja osaamisesta, jotka niil-  
tä mahdollisesti puuttuvat. Keskus saa näkyvyyttä ja yhteistyön  
tuloksena voi syntyä uusia tutkimusideoita ja yhteistyöryhmiä.  
Opettamalla kasvatamme uutta tutkijasukupolvea. Opetuksen  
vuorovaikutuksessa saa uusia näkökulmia omaan tutkimukseen;  
tutkimustaan voi jäsentää opetuksen myötä tai opetusta voi jat-  
kojalostaa artikkeleiksi ja muiksi julkaisuiksi. Opetus on myös  
keino tutkimustulosten levittämiseen. Yliopiston strategiassa  
painotetaan laitosten yhteistyön ja verkottumisen lisäämistä se-  
kä opetuksessa että tutkimuksessa. Asiantuntijaorganisaation ja  
osaamisen kehittymisen onkin todettu kehittyvän riittävän he-  
terogeenisissä, jaettuun asiantuntijuuteen ja yhteistyöhön pe-  
rustuvissa yhteisöissä.

Suurimpana haasteena visioiden toteutumiselle ovat tutki-  
muskeskuksen toiminnan uudelleenorganisointi ja erityisesti  
toiminnan resursointi. Työelämän tutkimuskeskuksen ja aine-  
laitosten oppimisyhteistyön kehittäminen vaatii siihen nimetty-



jä henkilöitä ja virkaresursseja. Virkaressit eivät kuitenkaan ratkaise sitä, miten projektitutkimusta ja -tutkijoita voidaan hyödyntää oppimisympäristöjen kehittämisessä. Työelämän tutkimuskeskuksen projektien rahoittajat rahoittavat tutkimusta eivät opetusta. Projektitutkijoiden panostus opiskelijoiden ohjaukseen vaatii erillisen ohjaukseen osoitetun vuotuisen määrärahan (esimerkiksi lehtoraatin tai yliassistentuurin suuruisen), josta voidaan joustavasti kompensoida opiskelijoiden ohjaamiseen osallistuvien tutkijoiden palkkaa siltä osin kuin ohjaustyö vähentää tutkimukseen käytettävää aikaa.

## Opetuksen yhteistoiminnallistamisen mahdollisuudet

Nopeasti muuttuvassa työelämässä toimivilta asiantuntijoilta edellytetään erityisesti tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisutaitoja, sosiaalisia taitoja toimia kompleksisissa toimintaympäristöissä sekä kykyä jatkuvaan oppimiseen. Sosiokulttuurisen konstruktivismiin mukaan oppiminen on paitsi yksilön sisäinen prosessi, myös osallistumista, tiedon jakamista ja asiantuntijakulttuuriin sosiaalistumisen prosessi. Oppiminen edellyttää kontekstiin sidottua sosiaalista vuorovaikutusta ja jaettua ongelmanratkaisua. Konstruktiivinen oppimiskäsitys haastaa yliopisto-opetusta kehittämään yhteistoiminnallisen ja tutkivan oppimisen periaatteille rakentuvia dynaamisia oppimisympäristöjä, joissa substanssitiedon lisäksi opitaan myös työelämässä vaadittavia asiantuntijaosaamisen yleistaitoja.

Työelämän tutkimuskeskus toimii jaetun asiantuntijuuden periaattein projektiorganisaationa, joka tarjoaa yhteistoiminnallisen, kollaboratiivisen ja kontekstuaalisen oppimisympäristön työn ja työelämän ilmiöistä kiinnostuneille tutkijoille ja opiskelijoille. Työskentely empiiristen tutkimus- ja kehittämishank-

keiden parissa perustuu työn ja työelämän reaalityodellisuudesta nouseviin ongelmiin, joita ratkotaan useimmiten yhteistyönä monitieteisissä ja projekteittain vaihtuvissa tutkijaryhmissä. Aiemmistä hankkeista opittua viedään eteenpäin uusiin hankkeisiin, jotka lisäksi edellyttävät kokonaan uuden oppimista. Projektien kulloiseenkin tutkimukseen liittyvän sisäisen formaalin ja informaalin opiskelun lisäksi tutkimuskeskuksessa järjestetään myös kaikille kiinnostuneille avoimia työn ja työelämän tutkimuksen tematiikkaan, teoreettiseen ja metodologiseen keskusteluun liittyviä kansallisia ja kansainvälisiä seminaareja sekä työryhmä- ja tutkijatapaamisia. Jossain määrin keskuksen tutkijat ovat myös toimineet vierailuluennoitsijoina ja opinnäytteiden ohjaajina eri ainelaitoksilla. Nykyisellään keskusta voidaan kuitenkin pitää pääasiassa työssäoppimis- ja jatkokoulutuspaikkana.

Uutena ja kehittämistä vaativana kysymyksenä on se, miten työelämän tutkimuskeskukseen kertynyttä asiantuntemusta voitaisiin hyödyntää myös yliopiston perustutkinto-opetuksessa, miten opiskelijoita saataisiin integroitua tutkimushankkeisiin ja miten keskus ja ainelaitokset voitaisiin saada organisoidumpaan ja tiiviimpään yhteistyöhön opetuksen ja tutkimuksen saralla työn ja työelämän kysymysten alueella. Yhteistoiminnallistaminen sisältää tässä artikkelissa ajatuksen tutkimuksen ja opetuksen, tutkimus- ja ainelaitosten sekä tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden työskentelyn monitieteisestä integroinnista työelämälähtöisen oppimisen edistämiseksi. Tätä suuntausta kannatetaan myös yliopistojen tutkintorakenteen ja yliopistolain muutosesityksissä.

Tutkimus on ongelmanratkaisua ja oppimista. Työelämän tutkimuskeskuksen monitieteinen lähestymistapa tutkittaviin työelämän ongelmiin tarkoittaa sitä, että tutkimusprojekteissa työskentelee sekä kokeneita että aloittelevia tutkijoita, joilla on taustanaan esimerkiksi sosiologin, sosiaalipsykologin, psykolo-

gin, kasvatustieteilijän tai aluetieteilijän koulutus. Monitieteisyys luo toisenlaisen ympäristön tutkimusongelmien käsittelylle kuin ainelaitokset, joissa pitäydytään tiiviimmin omaan oppiaineeseen. Monitieteinen lähestymistapa merkitsee uudenlaista oppimisympäristöä. Se luo mahdollisuuksia luoda verkostoja, joissa samaa tutkimusongelmaa tarkastellaan useasta näkökulmasta ja sillä tavalla saadaan siitä kattavampi ja monitahoisempi ymmärrys kuin yhden oppiaineen näkökulmasta. Monitieteisen tutkimuksen ohella Työelämän tutkimuskeskuksella voisi olla kiinteämmät yhteistyösuhteet opetusta antavien ainelaitosten kanssa. Työelämän tutkimuksesta kiinnostuneet perus- tai jatko-opiskelijat voisivat saada tukea ainelaitostensa lisäksi myös muilta yhteistyötahoilta, joiden näkökulma on hankkeissa mukana. Osallistuminen yhteisten projektien ohjaustilaisuuksiin vahvistaa jaettua asiantuntijuutta sekä yhteistoimintakäytäntöjä. Työelämän tutkimuskeskus yhteistyössä ainelaitosten kanssa voi tarjota dynaamisen toimintaympäristön, jossa oppiminen tapahtuu tiedonjakamisprosessin sijaan yhteistoiminnallisessa ja monitieteisessä ongelmanratkaisuprosessissa.

### *Lähteet*

- Blackler, F. 1995. Knowledge, Knowledge Work and Organisations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies*, 16/6, 1021–1046.
- Bruffee, K. A. 1999. Collaborative learning. Higher education, Interdependence and the Authority of Knowledge. Baltimore and London: The John Hopkins university press.
- Cappelli, P., Bassi L., Katz H., Knoke D., Osterman P. & Useem M. 1997. *Change at Work*. New York, Oxford: Oxford University Press.

- Donkin, R. 2001. *Blood, Sweat and Tears. The Evolution of Work.* New York. London. Texere.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajantiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta.* Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. [Http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/kansi.htm](http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/kansi.htm).
- Eteläpelto, A. 2002. Oppiminen ja oppimiskäsitykset. [www.cc.jyu.fi/~etelapel/kasvpsyk02/oppimisk%5B1%5D.rtf](http://www.cc.jyu.fi/~etelapel/kasvpsyk02/oppimisk%5B1%5D.rtf)
- Frenkel, S. J., Korczynski, M., Shire, K. A. & Tam, M. 1999. *On the front line. Organization of work in the information economy.* Ithaca: Cornell University Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen.* Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- Hautamäki, A. 2001. Suomi muutosten edellä. Raportti Suomen haasteista. Sitran raportteja 6. Helsinki: Sitra.
- Heiskanen, T., Hyväri, S., Kinnunen, M., Kivimäki, R., Korvajärvi, P., Lehto, A-M., Martikainen, R., Räsänen, L., Salmi, M., Varsa, H. & Vehviläinen, M. 1990. *Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tutkimussuunnitelma.* Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 20.
- Järvinen A. & Poikela E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 316–324.
- Järvinen-Taubert, J. 1999. Tarvitseeko työelämä kriittisiä työntekijöitä? Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) *Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa.* Tampere: Tampere University Press.
- Järvinen, A. 1995. Yliopisto-opetuksen työmuodot ja oppiminen vs. työelämän haasteet. *Korkeakoulutieto* 1, 27–33.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? – Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista.* Helsinki: Kansanvalitusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

- Koski, J. T. 2000. Näkökulmia informaatiotulvan ongelmaan. *Työ ja Ihminen* 2 14 vsk, 94–103.
- Kivimäki, R. & Kolehmainen, S. 2002. Työelämän tutkimuskeskuk-  
sen opetuksen kehittämispäivä 30.5.2002: Julkaisematon  
muistio.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkottuminen – haaste  
asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes. & A.  
Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yli-  
opisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lehtinen, E. 1996. Tutor: itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylän  
yliopisto, täydennyskoulutuskeskus, avoin yliopisto. Jyväsky-  
lä: Atena kustannus.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2003. Yliopisto- ja korkea-  
kouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Oppimis- ja tie-  
tokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne &  
A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*.  
Helsinki: WSOY.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company*.  
New York: Oxford University Press.
- Ojanen, S. 2000. Tarve konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Teok-  
sessa S. Ojanen. *Ohjauksesta oivallukseen*. Saarijärvi: Palmenia.
- Palonen, T., Hakkarainen, K., Lehtinen, E., Akkerman, S., Paavola,  
S., Muukkonen, H. & Laine, Pialiisa. 1999. *Networked  
Expertise and Knowledge Management*. Working Paper of  
Networked Expertise Group 30.12.1999: Julkaisematon.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppi-  
minen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg, & S. Sharan (toim.).  
*Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Poikela, E. 2001: Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita? Teoksessa E.  
Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista - ja oppi-  
minen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press, 13– 30.
- Rantanen, J. 2000. Tietointensiivisen työn kehitysnäkymiä Suomessa.  
*Työ ja Ihminen* 2 14 vsk, 89–93.
- Reich, R. B. 1992. *The Works of Nations*. New York: Vintage Books.

- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2003. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Seppälä E. 2003. Tiede- ja yliopistorahoituksen raamit ja arki. Puheen- vuoro Professoriliiton ja Tieteentekijöiden liiton kevätseminaarissa 11.4.2002.
- Tampereen yliopiston strategia. Hyväksytty hallituksessa 28.3.2001. <http://www.uta.fi/hallintokeskus/suunnittelu/asiakirjat/strategiakok.PDF>.
- Tiedon valtateiltä luovuuden lähteille. Inhimillinen näkökulma tietoyhteiskunnan työpolitiikkaan. 1999. Helsinki: Työministeriö.
- Työelämän tutkimuksen ja opetuksen kehittäminen Tampereen yliopistossa. Rehtorin asettaman valmisteluryhmän raportti 18.6.2002. <http://www.uta.fi/laitokset/tyoelama/xajankohtaista.html> lainattu 14.5.2003.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. ”Työ tekijäänsä neuvoo”. Teoksessa Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Väisänen, P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajakoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajantiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/kansi.htm>.
- Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. 2002. Opetusministeriön työryhmien muistioita 39. Helsinki: Opetusministeriö.

## YHTEISTÄ NIMITTÄJÄÄ ETSIMÄSSÄ

### - aluetieteen ja ympäristöpolitiikan yhteisopetuksen kehittäminen

Ympäristönäkökulmalla on aluetieteessä pitkä historiallinen tausta. Vuonna 1965 perustetun sosiaali- ja talousekonomian tieteenalan ja vuonna 1966 perustetun ensimmäisen professuurin alaksi määritettiin yhteiskuntatieteellinen ekologia ja ne yhteiskuntapolitiikan ongelma-alueet, jotka liittyvät valtakunnan tai sen osien alueelliseen suunnitteluun ja kehittämiseen (Siirilä 1986, 1). Oppiaineen nimi vaihdettiin aluetieteeksi vuonna 1972. Jo 1970-luvulla laitos tarjosi myös ympäristöpolitiikan abbrobatur-tasoista opetusta. Ympäristöpolitiikka tuli laitoksen toiseksi pääaineeksi kuitenkin vasta vuonna 1994. Alan ensimmäinen professuuri oli perustettu kahta vuotta aikaisemmin.

Pohdin tässä kirjoituksessa sitä, mitä usean – ja tulevaisuudessa entistä useamman - oppiaineen yhteisen opetuksen järjes-

\* Artikkelin perustuu Anna-Kaisa Kuusisto-Arposen kanssa toteuttamaamme kehittämishankkeeseen ”Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan yhteisen opetuksen kehittäminen” osana yliopistopedagogista opintoja v. 2001–2003.

täminen voi merkitä opetuksen suunnittelulle. Vaikka tarkastelen yhteisen opetuksen kehittämisen kysymyksiä Tampereen yliopiston aluetieteen ja ympäristöpolitiikan pienellä, kahden oppiaineen laitoksella, on tavoitteena löytää siirrettäviä, käytännöllisiä keinoja, joiden avulla oppiaineiden ja opettajien välistä yhteistyötä voidaan kehittää oppiaineista tai laitosrajoista riippumatta.

## Yhteisopetuksen kehittäminen

Varsinaisesta yhteisestä opetuksesta, sellaisena kuin sen tässä hankkeessa olemme ymmärtäneet, voidaan puhua vasta siitä lähtien, kun ympäristöpolitiikka tuli itsenäiseksi, pääaineena opiskeltavaksi oppiaineeksi. Tällöin yhteisopetuksen pääasiallisena ponttimena oli tarve käyttää tehokkaasti pienen laitoksen resursseja. Ympäristöpolitiikankin vakiinnuttua oppiaineena on yhteisten kurssien sisältöjen harkinta saanut entistä enemmän tilaa. Aluetieteen näkökulmasta yhteisen opetuksen kehittämällä on ollut tietty yhteiskunnallinen tilaus. Yleisen ympäristötietoisuuden lisääntyminen on nostanut painetta korostaa ympäristötiedon osuutta myös aluesuunnittelussa. Ympäristöpolitiikassa aluetieteen tuntemus on ymmärretty tärkeäksi osaksi laitokselta valmistuvan maisterin erityisosaamista.

Kehittämisen taustalla on ollut ymmärrys yhteisopetuksen sisällöllisestä mielekkyydestä, oppiaineiden osittaisesta päällekkäisyydestä ja toisiaan täydentävästä luonteesta. Samalla on tunnustettu myös käytännön tarve hyödyntää pienen laitoksen pieniä resursseja tehokkaasti. Oppiaineita liittää yhteen yhteiskuntatieteellinen perusta sekä tutkimuskohteiden samankaltaisuus. Tutkimuksen alueella oppiaineiden rajoja on ylitetty ja venytetty luontevasti ja siksi henkilökunnan asenne yhteisopetuksen antamiseen on ollut mutkaton. Opiskelijoiden joukosta on kan-



tautunut kriittisiäkin äänenpainoja, jotka ovat kohdistuneet kurssien pakollisuuteen: miksi on opiskeltava oppiainetta jota ei ole itse valinnut sen enempää pää- kuin sivuaineeksikaan. Sen sijaan molempien oppiaineiden opiskelijoille tarjolla olevilla valinnaisilla kursseilla opiskelija on tehnyt tietoisin valinnan opinto-oppaan kuvauksen perusteella, eikä samantyyppisiä ongelmia ole niillä kursseilla koettu. Tämän vuoksi hankkeen pääpaino onkin molemmille oppiaineille yhteisissä pakollisissa kursseissa.

Syksyllä 2001 Tampereen yliopiston aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitoksella toteutetun kehittämishankkeen tavoitteeksi määriteltiin:

- paikantaa yhteisopetuksen ongelmakohdat opiskelijoiden ja opettajien näkökulmista
- hahmottaa yhteisen opetuksen sisältöä ja paikkaa tutkinnon kokonaisuudessa
- kehittää laitoksen itsetuntemusta
- vahvistaa laitoksen opettajayhteisöä
- tuottaa välineitä yhteisen opetuksen kehittämiseksi jatkossa.

Kurssit voidaan jakaa sisältönsä perusteella kahteen ryhmään: ensimmäisessä ovat sellaiset kurssit, joiden sisältö on ilman muuta molemmille oppiaineille yhteistä, esimerkiksi metodi-kurssien luennot ovat tyypillisesti tämänkaltaisia. Toisen ryhmän muodostavat kurssit, jotka on otettu pakollisiin opintoihin toisesta oppiaineesta siksi, että ne tuovat tärkeäksi katsottua moniulotteisuutta oman alan aihepiiriin tarkasteluun.

*Yhteiskunta ja ympäristö / Johdatus ympäristöpolitiikkaan* (5 ov) -opintojakso järjestettiin yhteisopetuksena, joka sisälsi luentosarjan ja harjoitustyön (yhteensä 2 ov) sekä oppiainekohtaiset kirjalpaketit (3 ov). Opintojakson keskeistä sisältöä ovat ympäristöpolitiikan kehitysvaiheet ja keskeiset vaikutuskeinot kansal-

lisella tasolla, ympäristöpolitiikan sisältöön ja kehitykseen vaikuttaneet yhteiskunnalliset prosessit ja toimijat sekä yhteiskuntatieteellisen ympäristöpolitiikan keskeiset näkökulmat (Taloudellis-hallinnollinen tiedekunta, Opinto-opas 2001–2003, 28). Viiden opintoviikon jaksosta vastasi tarkasteluajankohtana kolme henkilöä: luennoitsija ympäristöpolitiikan puolelta, ympäristöpolitiikan kirjakuulustelun ja kaikkien harjoitustöiden vastaanottaja sekä aluetieteen kirjakuulustelun vastaanottaja.

*Aluetutkimuksen kurssi / Tutkimusmenetelmien kurssi* (6 ov) oli yhteinen koko lukuvuoden kestävä opintojakso. Syysluku-kaudella 2001 toteutettiin molemmille oppiaineille yhteiset luennot kvalitatiivisesta tutkimusprosessista ja oppiainekohtaiset harjoitukset, joiden kuluessa toteutettiin ryhmätyönä laadullinen pienoistutkimus. Kevätlukukaudella 2002 järjestettiin niinkään molemmille yhteiset luennot kvantitatiivisesta tutkimusprosessista, joihin liittyi oppiainekohtaisissa harjoitusryhmissä SPSS-ohjelmaa hyväksi käyttäen toteutettu tilastollinen tutkimus. Kurssista vastasi tarkasteluajankohtana kolme henkilöä: luennoitsija hallintotieteestä ja kaksi harjoitusryhmien vetäjää, yksi kummastakin oppiaineesta.

Osana kehittämishanketta tarjottiin opiskelijoille mahdollisuutta siirtyä kurssin kvalitatiivisen osion jälkeen oman oppiaineen harjoitusryhmästä toiseen. Valinnan perusteena käytettiin oppiaineen asemesta sitä, tahtooko opiskelija tehdä kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien harjoitustyön valmiilla tilastoaineistoilla vai kerätä aineiston itse. Oppiaineissa tehdyn linjauksen mukaisesti ympäristöpolitiikan ryhmässä aineisto on kerätty itse, aluetieteilijät ovat hyödyntäneet valmiita tilastoaineistoja. Tarjottuun tilaisuuteen tarttui yksi opiskelija.

*Alue- ja ympäristötalouden perusteet* (3 ov) -opintojakson tavoitteena on osoittaa aluetalouden ja ympäristötalouden näkökulmien yhteyksiä ja eroja (Taloudellis-hallinnollinen tiedekunta, Opinto-opas 2001–2003, 29). Jaksoon kuuluvat molemmil-

le yhteiset luennot ja harjoitukset. Kurssista vastasi tarkasteluajankohtana kolme henkilöä, kaksi luennoitsijaa, toinen aluetieteestä ja toinen ympäristöpolitiikasta sekä harjoitusten vetäjä (yhdessä toisen luennoitsijan kanssa, molemmat aluetieteestä). Kurssilla käytettiin myös vierailevia luennoitsijoita.

Harjoituksissa toteutettiin syksyllä 2001 kokeilu: Opiskelijat jaettiin neljän hengen ryhmiin siten, että ryhmiin tuli sekä aluetieteen että ympäristöpolitiikan opiskelijoita. Aina kaksi ryhmää sai ennakotehtäväksi saman ongelmatapauksen, jossa niin alue- kuin ympäristötaloudellinenkin tarkastelu oli mahdollista, esimerkiksi moottoritien rakentamisen. Toinen kustakin kahdesta ryhmästä otti aluetalouden näkökulman ja toinen ympäristötalouden. Ryhmillä oli valmentautumisaikaa viikko, jonka aikana he etsivät argumentteja oman näkökulmansa tukemiseen. Harjoituksissa nämä kaksi näkökulmaa väittelivät keskenään. Väittelyasetelma osoittautui mielenkiintoiseksi opetuskeinoksi, koska perinteisesti aluetalous ja ympäristötalous on nähty toisiaan vastaan kilpailevina intresseinä. Väittelyn kautta opiskelijat kuitenkin huomasivat, että asia ei ole aina näin.

## Yhteisopetus opiskelijan näkökulmasta

Lukuvuonna 2001–2002 yhteisopetuksena järjestetyiltä opintojaksoilta kerättiin opiskelijapalautteet. Kaikilta kurseilta kerättävän yleisluontoisen palautteen lisäksi opiskelijoita pyydettiin arvioimaan opetusta myös kurssien yhteyssyiden näkökulmasta.

Kursseilla, joilla oli enemmän kuin yksi luennoitsija tai ohjaaja, opiskelijat harmittelivat niin opetukseen jääviä aukkoja kuin päällekkäisyyttäkin. Opiskelijat toivoivat, että opettajat tekisivät enemmän yhteistyötä ja tietäisivät mahdollisimman tarkkaan, mitä muut ovat jaksolla opettaneet. Menetelmäkurssin luentoa opiskelijat pitivät sisältönsä puolesta tyypillisesti yhteis-

opetukseen hyvin soveltuvana, mutta siinäkin luentojen ja harjoitusten välistä koordinaatiota pidettiin puutteellisena.

*”Kun on luennoitsija ja harjoitusryhmien vetäjät, voisivat he olla paremmin selvillä toistensa tekemisistä.”*

*”Vieraileville luennoitsijoille voisi kertoa enemmän laitoksen kahdesta oppiaineesta, että voisivat ottaa paremmin opetuksessa huomioon.”*

Opiskelijat suhtautuivat kuitenkin erittäin positiivisesti yhteisopetukseen, toisen oppiaineen näkökulmaan perehtymistä pidettiin usein avartavana ja hyödyllisenä. Yhteistä alue- ja ympäristötalouden harjoituskurssia pidettiin erityisen onnistuneena. Jotkut toivoivat yhteisiltä kursseilta enemmänkin kanssakäymistä toisten oppiaineiden opiskelijoiden kanssa.

*”Ryhmätyöskentely aluetieteilijöiden kanssa onnistui hedelmällisesti. (...) Asennoitumiseni muuttui positiivisemmaksi onnistuneen kurssin myötä.”*

*”Minusta on hyvä, että ympäristöpolitiikassa ja aluetieteessä on samoja tenttikirjoja, ehkä se tuo yhteistä ’keskustelupinta-alaa’.”*

*”Minusta on hyvä, näkemyksiä laajentava asia, että samoilla luennoilla käy eri alojen opiskelijoita. Ehkä opiskelijat voisivat kysyä, kyseenalaistaa ja saada keskusteluja aikaiseksi nykyistä enemmän.”*

*”Yhteisopetusta voisi edesauttaa esim. tekemällä ryhmätöitä toisen oppiaineen opiskelijoiden kanssa.”*

Kaikki eivät kuitenkaan pitäneet opetuksen monipuolisuutta tavoiteltavana, vaan torjuivat sen sillä perusteella, että ovat tulleet opiskelemaan omaa pääainettaan, eikä laitoksen toinen oppiaine kiinnosta vähääkään. Monessa kriittisessä palautteessa kiinnitettiin huomiota luennoilla esitettyihin esimerkkeihin: kun luennoitsija viittaa vain toisen oppiaineen tenttikirjoihin, joita kaikki eivät ole lukeneet, tai poimii esimerkit vain toisen

oppiaineen aihepiiristä, syntyy opiskelijalle tunne siitä, että juuri häntä ei huomioida. Tämänkin yhteisluentojen piirteen osa opiskelijoista näki pelkästään positiivisena: on mielenkiintoista ja hyödyllistä kuulla esimerkkejä uudesta näkökulmasta.

*”Sanoisin, etten ole juuri ollenkaan löytänyt tämän kurssin sisäl-  
löstä yhtymäkohtia aluetieteeseen. Aluetieteen kirjapakettilla ei ol-  
lut mitään tekemistä kurssin muun sisällön kanssa. Sen sijaan  
ympäristöpolitiikan kirjapakettiin viitattiin tuon tuostakin ja näin  
aluetieteilijät jäivät pimentoon.”*

*”Henkilökohtaisesti ympäristöpolitiikka on kiinnostava aihe-  
kokonaisuus, mikä korostuu koko ajan ja jonka merkitystä halu-  
an myös itse korostaa aluesuunnittelussa.”*

*”Luennoilla kysymykset ’toiselta puolelta’ ovat tuoneet lisää näkö-  
kulmaa.”*

Joistain palautteista voi päätellä, että opiskelija ei ole lainkaan mieltänyt olevansa kahden oppiaineen yhteisellä kurssilla. Saat-  
taa olla, että luento edusti niin vahvasti palautteen antajan omaa  
oppiainetta, että yhteisyys ei tullut esiin.

*”En ole kiinnittänyt asiaan juurikaan edes huomiota. Kannatan  
sitä kuitenkin.”*

*”Rehellisesti sanottuna, en edes tiennyt kurssin olevan yhteisope-  
tusta.”*

Vain toisen oppiaineen painottumista saatettiin pitää huonona  
suunnitteluna, ei uusia näkökulmia avartavana kurkistuksena  
toiseen tieteenalaan.

*”Yhteisopetus tuntuu väkisin vääntämiseltä ja erilaisten katsanto-  
tapojen väkivaltaiselta yhteenrunnomiselta. Mielestäni olen oppi-  
nut tarpeeksi aluetieteellistä ajattelua aluetieteen luennoilla enkä  
kaipaa sitä ympäristöpolitiikkaan.”*

*”Aluetiede ja ympäristöpolitiikka eivät ole niin läheisiä aloja, joten tarvitseeko sitä niin paljon yhteisiä kursseja? Pian ei kumpakaan opeteta kunnolla, kun opettajan pitää puhua jotenkin diplomaattisesti suosimatta kumpaakaan alaa.”*

*”Yleensä kurssin näkökulma on painottunut täysin toisen aineen puolelle. Ei ole onnistuttu yhdistämään.”*

Resurssien säästämistä yhteisluentoja järjestämällä osa vastaajista piti mielekkäänä, osa vaikutti lähes pahastuvan ajatuksesta.

*”Suurin osa ympäristöpolitiikan opiskelijoista lukee aluetiedettä ja toisinpäin, jo pelkästään luentojen päällekkäisyyden karsimiseksi yhteisopetus hyvä juttu.”*

*”Onko yhteisopetuksen tarkoitus säästää rahaa ja luennoitsijoiden aikaa?”*

*”Säästöaikomukset paistaa läpi!”*

Yleisesti opiskelijapalautteen pohjalta voidaan todeta, että suurin ongelma on ollut kurssin funktion ymmärtäminen: miksi minä olen täällä, mitä minun pitäisi tällä kurssilla omasta tieteenalastani ymmärtää, entä miten toisen tieteenalan näkökulmien tunteminen voi minua hyödyttää?

## Opettajana yhteisopetuksen kurssilla

Tietoa yhteisten kurssien opettajien näkemyksistä hankittiin pyöreän pöydän keskustelulla, johon osallistuivat kaikki laitoksen opetusvirassa olevat henkilöt.

Luennoitsija opettaa omista lähtökodistaan. Omasta spesia-liteetista kertomista pidetään yliopistossa toisaalta opettajan etu-oikeutena, mutta myös opetuksen vahvuutena: asiasta juuri sillä hetkellä innostunut opettaja välittää tietoa värikkäästi ja saa

myös opiskelijat kiinnostumaan. Samalla opettaja-tutkijan on mahdollista myös hyötyä ääneen ajattelusta ja saamastaan palautteesta. Juuri tästähän onnistuneessa tutkimuksen ja opetuksen yhdistämisessä on kyse. Myös yhteisten kurssien sisältö rakentuu sen mukaan, mikä luennoitsijan erityisala on. Opettajat kokevat, että itselle vieraan näkökulman mukana kuljettaminen olisi väkinäistä, eikä palvelisi edes toisen oppiaineen pääaine-opiskelijoita. Tuloksena olisi ryhdytön luento, jossa luennoitsija ajautuu luennoimaan varsinaisen eksperttinsä lisäksi myös huonosti tai pintapuolisesti tuntemistaan aihepiireistä. Opettajat luottaisivat mielellään opiskelijoiden kykyyn nähdä yhteys oman ja rinnakkaisen oppiaineen näkökulmien välillä, ilman että luennoitsijan pitäisi rikkoa luentoaan sivuhuomautuksiksi jäävillä toisen oppiaineen huomioimisilla.

Yhden oppiaineen opettaja, joka puhuu innostuneesti omasta asiastaan ilman huolta siitä, mitä tämä kaikki tarkoittaa toisen oppiaineen näkökulmasta, voi parhaimmillaan olla kuulijalle uusia ulottuvuuksia avaava, virkistävä oppimiskokemus. Tämä kuitenkin vaatii opiskelijalta vastaanottavaista mieltä ja positiivista asennetta, halua katsoa asioita uudesta näkökulmasta. Miten tätä asenteen syntymistä voisi edesauttaa? Opettajat pitävät merkittävänä koko oppiaineen laajuista, prosessimaisen oppimisen huomioimista. Yhteisymmärrystä siitä, mikä on kunkin opintokokonaisuuden oppimistavoite, johon seuraavien kurssien opettajat voivat luottavaisin mielin nojata, pidetään tärkeänä, ja sen eteen ollaan valmiita näkemään vaivaa.

Käytännössä tämä tarkoittaa säännöllisiä opettajapalaveri- ja oppiaine- ja laitostasoisia kokoontumisia, joissa voidaan varmistaa osa-alueiden yhteensopivuus. Näiden lisäksi kannatettiin ajatusta siitä, että jokaisen kurssin alussa esiteltäisiin kurssin tavoite: mihin tällä kurssilla tähdätään, mistä opiskelijat ovat tulossa ja mihin menossa. Opetuksen yhteisyyden mainitsemisella voisi olla myös se vaikutus, että nekin, jotka eivät saadun

palautteen perusteella olleet huomanneet osallistuvansa usean oppiaineen yhteiselle kurssille, tulisivat näin ajatelleeksi, että omalla alalla on heijastuspintaa myös muiden oppiaineiden suuntaan. Tämä olisi avuksi myös opetuksen itseymmärryksessä ja samalla opintojen prosessuaalisuutta pidettäisiin luontevasti esillä.

## Johtopäätökset ja kehittämistarpeet

Tämän hankkeen tarkoituksena on ollut selvittää kahden oppiaineen yhteisten, molemmille pakollisten kurssien vastaanottoa ja löytää yleisiä keinoja kurssien kehittämiseksi. Vaikka opiskelijapalaute on ollut pääosin positiivista, voitiin palautteen kriittisistä puheenvuoroista paikantaa kaksi huomionarvoista asiaa. *Ensinnäkin* kaikki eivät hahmota kurssien paikkaa ja tarkoitusta tutkintojen kokonaisuudessa. Opiskelijat saattavat tulla kursseille odotuksin, joihin ei kurssin sisällön puitteissa ole mahdollista tai tarkoituksenmukaista vastata. Opiskelijoilla voi myös olla pakollisesta toisen oppiaineen kurssista ennakkokäsitys, että sillä ei voi olla mitään mielenkiintoista tarjottavaa. Pettymykset tai valmiiksi vastahakoinen asenne vaikeuttavat oppimista. *Toiseksi* kaikki yhteiset kurssit muodostuivat vähintään kahdesta elementistä kuten luennoista, harjoituksista ja / tai kirjatenteistä ja niistä vastasi kaksi tai kolme opettajaa. Kriitikki kohdistui siihen, että kokonaisuuksien osat, joko niiden sisällöt tai niistä vastaavat henkilöt eivät näyttäneet keskustelevan keskenään.

Kun kurssi kuuluu pakollisena kahden tai useamman oppiaineen opetussuunnitelmaan, sillä varmasti on kosketuspintaa näiden oppiaineiden ydinsisältöihin. Myös opiskelijoiden tietoon olisi eksplisiittisesti saatettava tämä yhteys, oli se opettajan näkökulmasta miten ilmeinen tahansa. Opintojen kaarta ja sitä mistä se koostuu, olisikin hyvä pitää esillä läpi opintojen. Pa-



lautteessa mainittu *”huono suunnittelu”* tai *”vain toisen oppiaineen näkökulmasta puhuminen”* saattaa nousta yksinomaan siitä, että opiskelijalle kurssin funktio ei ole täysin hahmottunut. Tätä kertoo myös palautteessa ilmaistu huoli siitä, että yhteisopetus johtaa liian neutraaliin, ei minkään alan opetukseen. Taus-  
talla on oletus, jonka mukaan jokaisen kurssin pitäisi palvella samalla tavalla kaikkia kuulijoita. Kuitenkin esimerkiksi oppiaineen peruskurssi voi olla yhdelle oman alan perustavaa laatua olevaa ydintä ja toiselle se taas voi tarjota hyödyllisen, uuden näkökulman tarkastella oman oppiaineen kysymyksiä. Luentokurssit voitaisiinkin aloittaa kertomalla havainnollisesti siitä, minkä oppiaineen luennosta on kyse, mihin opintojen kohtaan kurssi kuuluu ja mihin sillä tähdätään. Tämänkaltaisen käytäntö voisi helpottaa niin opiskelijoiden kuin opettajienkin orientoitumista, etenkin tulevassa uudessa tilanteessa, jossa kandidaattintasoisten pääaineopintojen on mahdollista koostua entistäkin useamman oppiaineen opinnoista.

Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitoksella hankkeen aikana (mutta täysin siitä riippumatta) alue- ja ympäristötalouden kurssilla toteutettu roolipelikokeilu osoittautui erittäin onnistuneeksi. Opetusmuoto, jossa opiskelijoille annettiin tilaisuus itse oivaltaa, ettei oikein – väärin -ratkaisua ole aina edes mahdollista löytää, tuotti vahvan oppimiskokemuksen. Roolin ottamisen kautta osallistujat pakotettiin irtautumaan omalle oppiaineelle tyypillisistä asemista ja eläytymään rooliin, jossa tutut asenteet eivät pätenneet eivätkä vanhat taustatiedot riittäneet. Pelkät harjoituksiin liittyneet luennot, joissa kaksi ihmistä puhuu vuoronperään omasta spesialiteetistaan käsin, ei varmastikaan olisi tuottanut samanlaista elämystä ja sen myötä oppimista. Kurssi tuli näin toimineeksi konstruktivistisen tiedonkäsitteyksen periaatteiden mukaisesti: näkökulmaa vaihtamalla tarkasteltavana oleva kohde näytti ratkaisevasti erilaiselta (ks. konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä tarkemmin Lehtinen sekä Helenius,

Kaakkolammi & Stöckell tässä teoksessa). Tässä voisikin olla yksi avain yhteisten kurssien onnistumiseksi: kurseilla, joiden tarkoitus on tuoda omaan oppiaineeseen uusi, relevantti, kokonaiskuvaa täydentävä näkökulma, opiskelijoille olisi hyvä tarjota mahdollisuus prosessoida näkökulman vaihtuminen itse tai mieluiten ryhmässä, kuten tällä kurssilla tehtiin.

Hanke nosti esiin myös yhteisöllisen näkökulman opetuksen kehittämiseen. Yliopistoyhteisössä oppiminen ja uuden tiedon tuottaminen ovat keskeisiä opetus- ja tutkimustyötä luonnehtivia piirteitä. Oppivassa työyhteisössä yksilöt oppivat ja yhdenkin jäsenen oppiminen voi olla hyvä sysäys koko työyhteisön oppimiselle. Mutta kuten Nakari ja Valtee (1995, 52) ovat Helsingin kaupungin työyhteisöjen kehittämishanketta tarkastelevassa kirjassaan todenneet, yksilöllinen pätevytyminen on koko työyhteisön oppimisen ja pätevytyksen kannalta rajallista. Tämän lisäksi tarvitaan ymmärrystä työprosessista (meillä siis opiskelijoiden kouluttamisesta) kokonaisuutena, tarvitaan oman opetustehtävän ylittävää osaamista. Hyvää yliopisto-opetusta tulisi arvioida koko opetusta tarjoavan ohjelman näkökulmasta. Kun koko ohjelmaa, opintojen kaarta tarkastellaan toistensa varaan rakentuvien kurssien kokonaisuutena, on myös kehittämiseen otettava mukaan koko opetusta tarjoava yhteisö.

Yliopistolaitoksilla ei välttämättä ole, hyvästäkään työskentelyilmapiiristä huolimatta, yhteistoimintaa tukevia rutiineja. Opetukseen liittyvät tiedot ja taidot, usein kokemuksen kautta hankitut ja sellaisena äärimmäisen arvokkaat, ovat hiljaisena tietona itse kunkin opettajan työkalupakissa. Niiden jakaminen on usein satunnaista ja kahdenvälistä. Hyvän tahdon kanavoiminen toiminnaksi ja yhteisiä opetuskokonaisuuksia luoviksi ja ylläpitäviksi käytännöiksi tarvitsee kuitenkin oman tilansa ja tilaisuutensa. Voidaan puhua sosialisatiosta eli työyhteisöissä tapahtuvasta kokemuksen jakamisen prosessista (Nonaka & Takeuchi 1995; Järvinen ym. 2000, 148). Prosessi lähtee liikkeelle

ulkoistamisesta, joka tässä yhteydessä tarkoittaa äänettömän tietämyksen artikulointia eksplisiittisiksi ilmaisuiksi. Seuraava vaihe on uusien yhdistelmien tuottaminen eli yksilöiden tietämystä yhdistellään ja luodaan uusia kokonaisuuksia, uutta tietoa. Seuraavassa sisäistämisen vaiheessa tästä uudesta tiedosta tulee yhteistä, kaikkien hyödynnettävissä olevaa tietoa ja osaamista.

Jaettu kokonaisnäkemys on myös toimivan, usean oppiaineen yhteisen opetuksen perusedellytys. Laitosten rutiinit ja opetuksen suunnittelukäytännöt voivat luoda edellytyksiä prosessimaisille, kumuloituville yliopisto-opinnoille. Yhteinen kokonaisnäkemys voi syntyä vain toimivien yhteistyökäytäntöjen kautta, sillä opettajuuden jakaminen yliopistoympäristössä ei tapahdu itsestään, sille on varta vasten luotava tilaa. Yhteisen suunnittelun pitäisi ulottua vähintään sellaisten yksittäisten kurssien tasolle, joista vastaavat useat eri opettajat. Kurssien aloitus- ja lopetuspalaverit poikivat kollegoiden ajan tasalla pitämisen käytännön, joka ei vaadi kohtuutonta panostamista mutta ylläpitää jaetun opettajuuden ilmapiiriä.

Opintojen sisällöllisestä prosessimaisuudesta keskustelemisen lisäksi oppiaineissa tulisi viimeistään tutkintorakenteen uudistuksen yhteydessä muodostaa yhteinen näkemys siitä, missä opintojen vaiheessa opiskelijoita tullaan ohjaamaan niin sanotuissa yleisissä akateemisissa taidoissa (Ihonen 2002). Tiedonhankinta, seminaarityöskentely, ryhmätyöskentely, tieteellinen kirjoittaminen, palautteen hyödyntäminen ja niin edelleen ovat taitoja, joiden sisällyttämisestä pääaineopintojen kannalta optimaaliseen vaiheeseen tulee sopia yhdessä ja kun perusvalmiudet on hankittu, voivat taidot alkaa rauhassa karttua opintojen tulevissa vaiheissa.

Paitsi suunnittelukäytäntöjä, opetuksen jakamisen käytännöistä voisi rakentua eräänlainen *henkinen opettajainhuone*, jossa suurten pedagogisten voittojen, hyvien yritysten ja surkeimpien rimalanitusten kertominen ja jatkojalostukselle altistaminen

olisi mahdollista. Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitoksella alettiin tämän hankkeen myötä järjestää säännöllisesti noin puolivuositain niin sanottuja *Opetusiltoja*. Iltojen tarkoituksena on ollut jakaa erilaisia opettamiseen liittyviä kysymyksiä. Huomionarvoista on, että illat ovat olleet erittäin suosittuja, paikalla on ollut paitsi käytännöllisesti katsoen koko laitoksen opetushenkilökunta, myös opetukseen osallistuvia tai siitä kiinnostuneita tutkijoita. Ensimmäisen illan aiheena oli ”toisin opettaminen”. Hyvin epämuodollisten esitysten pohjalta keskusteltiin siitä, miten yliopisto-opetuksen tuttuja kuvioita voi rikkoa ja mitä hyötyä siitä voi olla oppimisen kannalta. Toisella kerralla keskusteltiin ohjaamisen ongelmista ja sen uusista haasteista, joita uusi kaksiportainen tutkintorakenne tuo tullessaan. Illan teemaksi nousi ajatus siitä, että ohjaaminen ei ole vain opiskelijan senhetkiseen tiedontarpeeseen reagoimista, vaan myös oppimistilanne, jossa opiskelijaa on mahdollista ohjata löytämään hedelmällisempiä tapoja työskennellä ja hankkia tietoa itse. Hyvä ohjaus kävisi siis onnistuessaan ajan myötä tarpeettomaksi. Jatkossakin keskustelun aiheet on tarkoitus, edellisten tavoin, poimia käytävä- ja kahvipöytäkeskusteluista luottaen siihen, että yhden tai kahden ilmaisema hämmennys saa vastakaikua, tuottaa lisää kysymyksiä ja ajan myötä varmasti myös vastauksia. Tarkoitus on tarjota näin tilaisuus keskustella ja vaihtaa kokemuksia opettamisen moninaisista käytännöistä. Samalla luodaan yhteistä tietoisuutta siitä, millaista opetukseen liittyvää osaamista laitoksella on.

## Yhteenveto

Oppiaineen opetussuunnitelman tulisi tarjota opiskelijalle mielekkäästi etenevän opiskelun ainekset. Tämän lisäksi oppiaineen sisällä tulisi vallita yhteinen tietoisuus siitä, mikä on kurssien keskinäinen suhde. Kurssien rakentuminen toistensa varaan toteutuu vain niistä vastaavien opettajien ja muun laitosten henkilöstön välisen yhteistyön kautta. Tämä tieto ei ole välttämätöntä vain opettajille vaan myös opiskelijoille, joiden pitäisi jokaisen kurssin kuluessa saada vastaus kysymykseen: mikä on tämän opintokokonaisuuden keskeistä sisältöä ja mihin minä sitä tarvitsen? Tämänkaltaisen reflektoinnin ylläpitäminen on haastavaa yhdenkin oppiaineen sisällä, mutta erityisen tarpeellista tilanteessa, jossa kunkin oppiaineen on tehtävä selkoa omasta ydinaineksestaan myös muiden oppiaineiden suuntaan. Tieteenalaan sen ulkopuolelta kohdistuva rakentava arviointi voi parhaimmillaan johtaa sisällön jatkuvaan terävöittämiseen. Tämän arvioinnin rakentavuus voitaneen varmistaa sillä, että keskenään liian etäisiä oppiaineita ei edes yritetä naittaa keskenään, vaan pyritään tarjoamaan mahdollisimman hyvät lähtökohdat hedelmälliselle yhteistyölle säilyttäen kuitenkin samanaikaisesti oppiaineiden autonomisuus. Yhteistyön on synnyttävä sisällöllisistä yhtymäkohdista käsin siten, että kaikki osapuolet voivat nauttia liitosta. Onnistunut koulutusohjelma syntyy vain kaikkien opetuksesta vastaavien, laitosten *opetusviroissa* työskentelevien ja muun tiedeyhteisön yhteistyön tuloksena.

## *Lähteet*

- Ihonen, M. 2002. Onko yliopisto-opetusta olemassa? Yliopistopedagogiikan opintoihin kuuluva luento 26.9.2002. Tampereen yliopisto.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Nakari, R & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Helsingin Kaupunki.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. New York: Oxford University Press.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan, S. (toim.). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY
- Siirilä, S. 1986. Aluetiede Tampereen yliopistossa. Aluetiede, Tiedonantoja n:o 25. Tampereen yliopisto.

## SOSIAALITYÖN YLIOPISTOKOULUTUS ITSEÄÄN ETSIMÄSSÄ

### Mitä uutta PBL antaa?

Lähes kaikki yliopistokoulutus joutuu sovittamaan yhteen akateemisia tavoitteita ja käytännön työelämän vaatimuksia. Artikkelin tarkoituksena on osallistua tähän keskusteluun pohtimalla sosiaalityön yliopistokoulutuksen opetusmenetelmiä ja sisällöllisiä ydinalueita. Aluksi tarkastellaan sosiaalityön yliopistokoulutukseen liittyviä monia jännitteitä ja käsitellään suomalaisten yliopistojen sosiaalityön koulutusohjelmien painotuksia. Sen jälkeen artikkelissa esitellään Tampereen yliopistossa syksyllä 2002 järjestetty sosiaalityön kurssi, joka toteutettiin PBL-metodin (Problem-Based Learning) mukaisesti. Artikkelissa kuvataan sitä, miksi opetustapa valittiin ja pohditaan sen sovellusmahdollisuuksia sosiaalityön koulutuksessa.

## Sosiaalityön koulutuksen jännitteet

Mikko Mäntysaari (2001, 1) määrittelee sosiaalityön muodostuvan kolmesta osasta: sosiaalsiin ongelmiin kohdistuvasta yhteiskunnallisesta tutkimuksesta, akateemisesta koulutuksesta ja sosiaalisten ongelmien lievittämiseen tähtäävistä ammattikäytännöistä. Ammatillisena toimintana sosiaalityöllä on pitkät perinteet ja sosiaalisia ongelmiakin on tutkittu jo kauan. Sosiaalityötä on opetettu suomalaisissa yliopistoissa jo vuosikymmeniä. 1980-luvulla sosiaalityön ammatin pätevyysvaatimukseksi vaikiintui maisteritason koulutus. Kaikesta tästä huolimatta sosiaalityö on itsenäisenä yliopistollisena oppiaineena vielä nuori. Tampereen yliopistossa sosiaalityö on ollut itsenäinen pääaine 1990-luvun alusta lähtien, mutta valtakunnallisesti tämä muutos tapahtui vasta vuonna 1999 tutkintoasetuksen muutoksen myötä. Kyseessä on siten hyvin nuori yliopistollinen oppiaine, joka etsii vielä identiteettiään niin sisällöllisesti kuin opetusmenetelmällisestikin.

Sosiaalityön yliopistokoulutuksen perushaasteena on kyetä yhdistämään ammatillisuus ja tutkimuksellisuus toisiinsa. Sosiaalityön kenttä, eritoten kunnat ja sosiaali- ja terveysjärjestöt, odottaa sosiaalityön koulutuksen tuottavan ammattinsa osaavia asiantuntijoita. Työelämän odotusten toteutuminen on pyritty varmistamaan tarkentamalla sosiaalityön koulutuksen sisältöjä ja rajaamalla sosiaalityön kelpoisuusvaatimusten saavuttaminen lähinnä vain oppiainetta pääaineena opiskeleviin. Sosiaalityön ammatilla ja yliopistokoulutuksella on muutoinkin läheiset suhteet, mitä kuvaa myös vuonna 2000 aloitettu sosiaalityön ammatillinen lisensiaattikoulutus. Tampereen yliopiston opintooppaan 2001–2003 mukaan ”*sosiaalityöstä tekee omintakeisen akateemisen oppiaineen sen erityinen suhde käytäntöön: käytäntö on sosiaalityön keskeinen tutkimuskohde ja se on jatkuvassa vuoropuhelussa kentän ammattilaisten ja asiakasryhmien kanssa*”. Lä-



heinen professiosuhde on toisaalta johtanut yliopiston sisältä tulevaan kritiikkiin. Toisten oppiaineiden suunnasta sosiaalityön yliopistollista koulutusta on arvosteltu liiallisesta ”professionrakentamisesta” ja epäilty alan opetuksen ja tutkimuksen tieteellisyyttä. Turun yliopiston opinto-opas 2002–2003 korostaa kuin vastauksena epäilyihin, *”vaikka sosiaalityön opetus tähtääkin sosiaalityön professionaalisiin valmiuksiin, Turun yliopistossa sosiaalityön opetukseen liittyy vahva tutkimusmenetelmien opetus sekä perehdyttäminen tieteelliseen työskentelyyn”*.

Sosiaalityön yliopistokoulutus saa ristiriitaista kritiikkiä monelta eri suunnalta. Ammattikorkeakoulut ovat osaltaan kyseenalaistaneet yliopistojen oikeuden monopolisoida sosiaalityön koulutus. Ne ovat ajaneet voimakkaasti mahdollisuutta tarjota itse sosiaalityön pätevyyteen johtavaa koulutusta. Kahden korkeakouluasteen välillä käydäänkin tällä hetkellä kamppailua siitä, mihin tehtäviin ja virkoihin koulutusohjelmista valmistutaan. Yliopistot pitävät kiinni yksinoikeudestaan sosiaalityö-nimikkeeseen, sen sijaan sosiaalipalvelutyön eri ammatteihin kouluttaminen on jätetty ammattikorkeakouluille ja muille sosiaalialan oppilaitoksille. Helsingin kaupungin tapaan useat sosiaalityöntekijäpulasta kärsivät kunnat ovat lähteneet ammattikorkeakoulujen rinnalle vaatimaan mahdollisuutta palkata ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita aiempiin sosiaalityön virkoihin. Käytännössä se merkitsisi sosiaalityön kelpoisuusehtojen laskemista. Yliopistojen vastaus tähän vaatimukseen on ollut korostaa sosiaalityön ammattitehtävien vaativuutta ja sitä, että kyseinen ammatti vaatii laajaa käsitteellistä ymmärrystä yhteiskunnasta ja sosiaalisista ongelmista ja että tämän pystyy vain yliopistokoulutus tarjoamaan.

Sosiaalityön yliopistokoulutus pyrkii yhdistämään ammatillisuuden ja tutkimuksellisuuden tinkimättä kummastakaan, mikä ei ole helppo tehtävä. Koulutuksessa joudutaan toimimaan hyvin jännitteisellä kentällä, missä kaikkien sidosryhmien

toiveiden ja intressien täyttäminen on osoittautunut mahdolltomaksi. Ristiriitaisten odotusten keskellä sosiaalityön yliopistokoulutus etsii omaa identiteettiään ja omia ydinalueitaan ja myös sille parhaiten soveltuvia opetusmetodeja.

## Sosiaalityön yliopistokoulutuksen sisällölliset ja opetusmenetelmälliset painotukset

Mitkä tällä hetkellä ovat sosiaalityön koulutuksen sisällölliset ja opetusmenetelmälliset painopisteet Suomessa? Mikä on erityisesti sosiaalipalveluopetuksen asema sosiaalityön opetuksessa? Sosiaalityön koulutusta annetaan nykyisin kuudessa yliopistossa: Helsingin, Jyväskylän, Kuopion, Lapin, Tampereen ja Turun yliopistoissa. Huolimatta sosiaalityön yliopistokouluttajien verkostoitumisesta valtakunnalliseksi SOSNET-verkostoksi kukin yliopisto voi hyvin vapaasti määritellä oman koulutusohjelman. Yliopistojen vapaus sekä sosiaalityön laaja-alaisuus näkyvät sosiaalityön koulutusohjelmien kirjavuutena.

Sosiaalityön perusopintotasolla (*approbatur*) kukin yliopisto tarjoaa johdantoluennon sosiaalityöhön, johon liittyy kenttäjakso tai harjoittelu Helsingissä, Jyväskylässä, Kuopiossa ja Lapissa tai osallistuminen vapaaehtoistyöhön Tampereella. Jyväskylän, Lapin ja Turun yliopistoissa suuri osa perusopinnoista on yhteisiä sosiaali-/yhteiskuntapolitiikan oppiaineen kanssa ja myös Helsingissä, Kuopiossa ja Tampereella sosiaalityön approbaturiin sisältyy sosiaalipolitiikan perusteiden opiskelua. Sosiaalipolitiikan oppiaineen aiempi asema suomalaisen sosiaalityön koulutuksen tieteellisenä pohjana näkyy siis edelleen. Palvelujärjestelmät ovat kuitenkin päässeet approbatur-kurssien nimiin asti vain Helsingissä, ja sielläkin on kyse yhdestä kirjakaketista. Perustietoa hyvinvointipalveluista eli ammatillisen sosiaalityön organisaatiokonteksteista opetettaneen kuitenkin kaikissa yli-

opistoissa. Tutkimusvalmiuksia opetetaan Jyväskylässä ja Lapissa jo perusopinnoissa ja Kuopiossa puhutaan tiedonmuodostuksesta sosiaalityössä. Muissa yliopistoissa tutkimusmetodologia ja -metodit jätetään myöhemmäksi.

Sosiaalityön perusopintojen opetusmenetelmien suhteen kyseiset kuusi yliopistoa luottavat pääosin perinteisiin luentoihin ja kirjatentteihin. Poikkeuksia kuitenkin esiintyy. Sosiaalityön käytäntöihin tutustumisjaksoilla kerättyjä kokemuksia puretaan yleisesti seminaareissa. Lapissa opiskellaan tiedonhankintaa ja tieteellistä kirjoittamista pienryhmissä ja yksilöllisen ohjauksen tukemana. Helsingin yliopisto on tehnyt merkittävän linjanvedon, kun se on päättänyt, että sosiaalityötä opetetaan ja opiskellaan pääaineena vuorovaikutteisissa pienryhmissä mutta sivuaineena luento- ja kirjallisuuspainotteisesti. Turun yliopisto puolestaan käyttää tutorohjattuja vertaisryhmiä ja keskusteluja sekä itseopiskelua jo sosiaalityön ja sosiaalipolitiikan yhteisissä perusopinnoissa.

Sosiaalityön ammatillisten taitojen ja ammatti-identiteetin kehittämisessä muut aineopinnot (*cum laude approbatur*) ovat keskeisin osa opintoja. Ammatillinen näkökulma näkyykin vahvasti jokaisen kuuden yliopiston opetuksessa. Kuhunkin koulutusohjelmaan sisältyy cum laude -vaiheessa harjoittelu tai käytännön opetuksen jakso, jonka pituus vaihtelee. Kuopiossa harjoittelu on vain kolmen (opinto)viikon mittainen, kun Tampereella käytännön opetusjakso kestää 12 viikkoa. Turussa käytännön opetus tapahtuu moniammatillisena klinikkaopetuksena ja Helsingissä asiakastyön taitoja harjoitellaan sosiaalialan osaamiskeskuksen yhteydessä Heikki Waris -instituutissa. Kuopiossa ja Tampereella on erillinen kahden opintoviikon kurssi asiakkaan kohtaamisen, ongelmanratkaisun ja haastattelemisen taidoista, Lapissa harjoitellaan oman persoonan käyttämistä sosiaalityössä ja myös Jyväskylässä perehdytään kolmen opintoviikon verran vuorovaikutustaitoihin. Helsingissä harjoitellaan it-

searviointia ja portfolion tekemistä. Muutoinkin cum laude approbatur -opetus keskittyy ennen kaikkea sosiaalityön menetelmiin ja asiantuntijuuteen sekä sosiaalioikeuteen. Lisäksi Kuopiossa ja Turussa paneudutaan sosiaalityöhön liittyviin eettisiin kysymyksiin. Sosiaaliturvaan ja sosiaalipalveluihin perehdytään kirjapakettien muodossa Helsingissä ja Jyväskylässä.

Tutkimusmenetelmälliset opinnot, joihin liittyy proseminaari ja/tai kandidaatin tutkielman kirjoittaminen, ovat yksi sosiaalityön cum laude -opintojen keskeinen osa-alue. Tampere on ainoa yliopisto, jossa opiskelijat voivat valita, perehtyvätkö kvalitatiivisiin vai kvantitatiivisiin tutkimusmenetelmiin, muualla on tutustuttava molempiin. Jyväskylässä metodiopintoihin käytetään tässä vaiheessa vain kaksi opintoviikkoa mutta Helsingissä peräti yhdeksän opintoviikkoa. Yleisemminkin sosiaalityön cum laude -opintojen kokonaismäärä vaihtelee yliopistojen välillä merkittävästi: Tampereen 30 opintoviikosta Turun 43 opintoviikkoon.

Cum laude -vaiheen opetusmenetelmät ovat approbatur-vaihetta monipuolisempia ennen kaikkea käytännön opiskelun ansiosta. Luento-opetus ja kirjapaketit muodostavat tämänkin vaiheen pääopetustavat. Niitä täydennetään erilaisin harjoituksin ja useassa yliopistossa asiakastyön vuorovaikutustaitoja harjoitellaan pienryhmissä. Helsingissä sosiaalityön teorioita opiskellaan lisäksi lukupiireissä ja Turussa ihmiskäsityksiä ja etiikkaa koskevat kirjat suoritetaan ryhmätenttinä. Kuopio käyttää runsaasti esseeseminaareja. Turussa opiskelijat tekevät lapsuutta ja nuoruutta koskevalla kurssilla videon.

Sosiaalityön syventävien opintojen (*laudatur*) laajuus vaihtelee eri yliopistoissa 40 ja 47 opintoviikon välillä. Pro gradusta kertyy 20 opintoviikkoa kaikissa muissa yliopistoissa paitsi Lapissa, jossa siitä saa vain 15 opintoviikkoa. Siellä ei ole myöskään erillistä tutkielmaseminaaria, muualla se kattaa 3–6 opintoviikkoa. Tutkimusmenetelmät näyttelevät laudatur-opinnoissa ym-

märrettävästi keskeistä osaa. Suuri osa vaadittavista metodiopinnoista on mahdollisuus suorittaa oman pro gradu -tutkielman menetelmällisistä tarpeista lähtien. Sosiaalityön syventävissä opinnoissa on muutoinkin runsaasti valinnaisuutta. Kirjapaketit muodostavat valtaosan tutkintovaatimuksista, mutta niitä on mahdollista korvata erinäisillä kursseilla ja suorituksilla.

Sosiaalityön syventävien opintojen vahvasta tutkimuksellisuudesta huolimatta myös ammatillisuus on koulutuksen loppuvaiheessa esillä. Laudatur-opinnoissa perehdytään sosiaalityön teorioihin, historiaan ja erityisalueisiin. Helsingissä, Jyväskylässä ja Tampereella opiskelija voi sisällyttää syventäviin opintoihinsa niin halutessaan myös harjoittelujakson, Kuopiossa ja Turussa kaikki suorittavat vielä harjoittelun. Lapissa kaikki sosiaalityön opiskelijat työskentelevät tässä vaiheessa sosiaalialan osaamiskeskuksessa, saavat työnohjausta ja arvioivat omaa toimintaansa ja ammatillista oppimistaan. Turussa on lisäksi mahdollista työskennellä virtuaaliklinikalla, joka on toteutettu yhteistyössä A-klinikkasäätiön kanssa. Jyväskylän yliopistossa opiskelijat toteuttavat kehittämisprojektin ryhmätyöskentelynä käyttäen apunaan viranomais- ja kansalaisverkostoja. Jyväskylä on myös ainut yliopisto, jonka sosiaalityön tutkintovaatimukset eivät pääty pro graduun vaan sosiaalityön päättöseminaariin, jollaisen tulos on esimerkiksi antologia (ks. Hänninen & Kuronen 2001). Helsingin yliopistossa taas opiskelijat osallistuvat opintojensa loppuvaiheessa tulevaisuustyöpajaan, jossa he arvioivat omaa oppimistaan, sosiaalityöntekijäksi kehittymisen prosessiin ja senhetkistä ammatillista osaamistaan. Sen lisäksi he suunnittelevat tulevia ammattiuravaihtoehtojaan ja jatkuvaa oma-kohtaista oppimistaan.

Suomalaisen sosiaalityön yliopistokoulutuksen loppuvaihe noudattaa yhtäältä tutkielman tekemiseen tähtäävää kirjallisuuspainotteista perinteistä yksinopiskelua, mutta toisaalta myös uudentyyppisiä avauksia esiintyy lähes jokaisessa yliopistossa.

Ammatillista kasvua edistetään opiskelijoiden ottamisella mukaan osaamiskeskusten ja erilaisten projektien työhön. Helsingiläisten tulevaisuustyöpaja sekä jyväskyläisten päättöseminaarit antavat mallin myös ryhmämuotoisesta ammatillisen kehityksen reflektoinnista.

Kaiken kaikkiaan sosiaalityön yliopistokoulutus tavoittelee opetuksen sisältöjen suhteen tasapainoa ammatillisuuden ja tutkimuksellisuuden välillä. Molemmat ulottuvuudet ovat tutkintovaatimuksissa keskeisesti läsnä jokaisessa yliopistossa. Sosiaalityön ammatillisissa opinnoissa sisällöllinen painotus on vahvasti suorassa asiakastyössä. Tämä on yhtäältä loogista mutta sikäli ongelmallinen raja, että käytännössä suuri osa sosiaalityön maisterikoulutuksen saaneista ei toimi ainakaan pysyvästi suoran asiakastyön tehtävissä vaan pitkälti erilaisissa suunnittelu-, johtamis- ja projektitehtävissä (vrt. Kuronen 2001, 97). He tarvitsivat työssään laaja-alaista käsitystä monimutkaisesta palvelujärjestelmästä ja palvelujen käyttäjien tarpeista, mutta näiden sisältöjen opiskelu jää sosiaalityön nykyisessä koulutuksessa sivuseikaksi.

Kokonaiskuva koulutusohjelmien opetusmenetelmistä osoittaa, että suomalainen sosiaalityön yliopistokoulutus nojaa pääosin perinteisiin opetusmetodeihin, ennen kaikkea luento-opetukseen ja suureen määrään tentittävää kirjallisuutta. Erityisesti käytännön opetus tuo tähän poikkeuksen ja erilaiset harjoitus- ja seminaariryhmät täydentävät koulutuksen muutoin varsin opettaja- ja tenttikeskeistä valtavirtaa. Uudenlaisia opetus- ja opiskelumenetelmiä kyllä käytetään lähes jokaisessa yliopistossa, mutta useimmiten niiden hyödyntäminen rajoittuu johonkin yksittäiseen kurssiin tai seminaariin. Kysymykseksi jää, turvaavatko nykyisin käytössä olevat opetus- ja oppimistavat riittävästi sosiaalityön ammatin keskeisten valmiuksien kuten reflektiivisen työtteen ja yksilö- ja ryhmätyövalmiuksien kehittymisen sekä persoonallisuuden ja ammatti-identiteetin kasvun.

## Sosiaalipalvelukurssi PBL-menetelmällä

Halusimme kokeilla mahdollisuutta yhdistää tutkimuksellisuus ja ammatillisuus uudella tavalla sosiaalityön koulutuksessa. Sitä varten toteutimme Tampereen yliopistossa marraskuussa 2002 yhden opintoviikon laajuisen kurssin ”*Sosiaalipalvelut, asiakkuus, moniammatillisuus ja tutkimus*”. Kyseinen kurssi oli vapaaehtoinen ylimääräinen jakso, jolla saattoi korvata kirjatentin sosiaalityön aine- tai syventävistä opinnoista. Kurssin tavoitteena oli perehtyä sosiaalipalvelujen, asiakkuuden ja moniammatillisuuden kysymyksiin tutkimustiedon perusteella. Lisäksi tavoitteena oli oppia ymmärtämään sosiaalipalvelujen käyttäjien ja ammattilaisten kohtaamisen reunaehdoja ja muotoja. Toteutimme kurssin periodiopetuksena kahden opettajan yhteistoimin.

### Miksi PBL?

Kurssin avulla etsimme vastauksia sosiaalityön yliopistokoulutuksen sisällöllisiin ja opetusmenetelmällisiin kysymyksiin. Sisällöllisesti pyrimme kattamaan palvelujärjestelmän mentävää aukkoa sosiaalityön koulutuksessa. Opetusmenetelmällisesti halusimme kokeilla uudenlaista tapaa oppia ja opettaa. Olimme molemmat osallistuneet jo vuoden ajan yliopistopedagogiikan 15 opintoviikon laajuiseen opintokokonaisuuteen ja sen yhteydessä tutustuneet erilaisiin pedagogisiin näkemyksiin ja menetelmiin. Erityisesti perehdyimme Problem-Based Learning (PBL, ongelmaperustainen oppiminen) -opetusajatteluun, johon suhtauduimme kiinnostuneesti mutta hiukan epäillen sen toimivuutta sosiaalityön yliopistokoulutuksessa.

Viime vuosina suosituksi tulleesta PBL-opetuksesta on olemassa monenlaisia variaatioita mutta ne kaikki perustuvat ryhmäprosessien tietoiseen käyttöön ja niin opettajan kuin opiske-

lijankin roolin muuttamiseen. Kun päävastuu oppimisesta siirtyy opiskelijalle ja hänen vertaisryhmälleen, opettajasta on määrä tulla tiedon jakajan sijasta oppimisen ohjaaja (tutor). Opettaja keskittyy työssään opiskelijoiden tiedonhankinnan sekä oppimis- ja ryhmäprosessien ohjaamiseen, ei perinteiseen opettamiseen.

PBL:ssä yhdistyvät opiskelijan itseohjautuvuus ja yhteistoinnallisuus, sillä oppiminen perustuu ongelman tai yleisen lähtökohtatilanteen (skenaarion) työstämiseen sekä ryhmässä että itsenäisesti. Opiskelija joutuu samanaikaisesti miettimään omia oppimistavoitteitaan, aikaisempia kokemuksiaan ja toimimaan ryhmän jäsenenä (Poikela & Poikela 1997b, 24). Uusi toimintamalli vaikutti meistä lupaavalta sosiaalityössä tarvittavien ryhmätyövalmiuksien ja itsereflektion kehittymisen kannalta. PBL-menetelmässä opetuksen keskeisenä tehtävänä on ohjata asioiden käsittelyä siten, että oppija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oppimisen prosesseihin (Poikela 2001, 105). Juuri käytännön tietojen ja taitojen yhteensovittaminen teoreettisemman pohdinnan kanssa on sosiaalityön opetuksen keskeinen haaste (Mäntysaari 2001, 1; Kuronen 2001, 96), joten senkin puolesta PBL:n voisi ajatella soveltuvan sosiaalityön opiskeluun. PBL:ssä kyse on ongelmanratkaisutaitojen omaksumisesta ja kehittämisestä soveltamalla teorialtietoa (Poikela 2001, 106). Nämä tavoitteet sopivat hyvin yhteen sosiaalityön yliopisto-opetuksen yleisten päämäärien kanssa.

PBL-ajattelussa korostetaan usein oppimista ohjaavien ongelmien pohjautumista työelämään ja ammatillisiin käytäntöihin (Poikela 2001, 102; Poikela 1999, 169). Itse olemme olleet kriittisiä opetuksen ja oppimisen työelämälähtöisyyden voimakkaan korostamisen suhteen. Kriitikkötyössä kiinnittymisessä olemassa oleviin käytäntöihin on vaarana oppijoiden sosiaalistuminen pelkästään vallitseviin toimintatapoihin ja ajattelumalleihin, jolloin uudelle ajattelulle, innovatiivisuudelle ja



muutokselle ei jää tilaa. Yliopistokoulutuksessa ei ole kyse pelkästään ammatteihin kouluttautumisesta, vaikka professioiden tarpeet ja intressit osaltaan vaikuttavatkin kaikkiin yliopistollisiin oppiaineisiin (Symes ym. 1999, 426–434). Yliopistokoulutuksessa on kyse myös oppiaineen tutkimuksen, teoreettisen ja tieteellisen kehittämistyön eteenpäin viemisestä. Tätä näkökulmaa PBL-kirjallisuus, johon olemme tutustuneet, ei ole mielestämme riittävästi huomionnut. Olimme joka tapauksessa kiinnostuneita kokeilemaan PBL:n soveltuvuutta sosiaalityön yliopisto-opetukseen. Innostuimme PBL:n tarjoamasta mahdollisuudesta yhdistää sosiaalipalveluiden sisältöjen ja käytäntöjen tarkastelu tutkimukselliseen ongelmanratkaisuprosessiin, jossa tietoa konstruoidaan yhdessä osallistujien olemassa olevien tietojen ja kokemusten varaan.

Ongelmaperustainen oppiminen toteutetaan yleensä opiskelijoiden itse johtamissa (vrt. puheenjohtajan rooli) ryhmissä, joiden jäsennettäväksi ja työstettäväksi annetaan lähtökohtaoongelma tai tilannekuvaus (skenaario). Opettajan roolina on ohjata ja tukea ryhmien tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisuprosesseja sekä edistää opiskelijaryhmän yhteistoimintaa. Tähän liittyy ryhmän kussakin kokoontumisessa eli tutoriaalissa ryhmän jäsenille jaettavat erilaiset, ryhmän päämäärätietoista toimintaa tukevat roolit. Opiskelijat toimivat kussakin tutoriaalissa puheenjohtajan, sihteerin, tarkkailijan ja esimerkiksi (keskusteluun) rohkaisijan rooleissa. Roolit vaihtuvat jokaisessa kokoontumisessa niin, että kukin opiskelija on vuorollaan vastuullisessa tehtävässä. Meidän kurssillamme opettajat (tutorit) huolehtivat tarkkailijan roolista ja prosessipalautteen antamisesta ryhmille, joskin työn etenemisestä ja ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta käytiin myös arvioivaa keskustelua yhteisesti. (vrt. Poikela & Poikela 1997a, 10.)

PBL -prosessista on esitetty useita hieman erilaisia versioita (ks. esim. Hakkarainen ym. 2001, 202; Poikela & Poikela 1997b),

mutta me päädyimme toteuttamaan seuraavan mallin mukaisia tutoriaalikiertoja. (1) Työ käynnistyy skenaarioon liittyvällä vapaalla ideoinnilla. (2) Tämän jälkeen aivoriihen tuotokset systematisoidaan ja yhdistellään ongelma-alueiksi. (3) Ongelma-alueiden pohjalta ryhmä muotoilee itselleen riittävän konkreetin oppimistavoitteen, jonka saavuttaminen edellyttää myös lisätiedon hankintaa. (4) Itseopiskeluvaiheeseen sisältyy tiedon hankinnan, kirjallisuuteen ym. materiaaliin perehtymisen lisäksi osallistuminen tarjotuille sisältöluennoille. (5) Tämän jälkeen ryhmä integroi kunkin jäsenensä itsenäisesti hankkiman tiedon kokonaisuudeksi, jonka avulla haetaan vastauksia ryhmän itselleen asettamaan oppimistehtävään. (6) Oppimistehtävän ratkaisu jäsennetään käsitekarttojen ja graafisten mallien avulla ja (7) esitetään koko kurssille. Tämän prosessin keskeinen ominaisuus on siinä, että se jäljittelee tutkimustyöhön sisältyvää ajatteluprosessia.

### *Ennen kurssia*

Ennen kurssin aloittamista suunnittelimme kurssin sisällön ja muodon varsin perusteellisesti. Tässä kurssin suunnitteluvaiheessa ei varsinaisesti ollut mukana opiskelijoita, vaikka periaatteessa opiskelijat voisivat osallistua jo tähän vaiheeseen. Kurssille ilmoittautui nopeasti maksimimäärä eli 20 opiskelijaa mutta kuten usein vapaaehtoisten ja vaihtoehtoisten jaksojen kohdalla, myös tämän kurssin osallistujalista eli kurssin alkuun asti. Ennen kurssin varsinaista alkua olimme sähköpostitse yhteydessä kurssille ilmoittautuneisiin opiskelijoihin. Viestissämme informoimme opiskelijoita kurssin oppimismenetelmästä ja aikataulusta sekä kysimme heidän aiempia kokemuksiaan ongelmaperustaisesta oppimisesta ja etukäteisymmärrystään sosiaalipalveluista. Tavoitteemme oli sekä tiedottaa kurssin käytännön asiois-

ta ja sitouttaa opiskelijoita kurssiin että saada ennakkokäsitys heidän sosiaalipalvelutiedoistaan ja -taidoistaan. Näin kurssin sisältö ja muoto tarkennettiin juuri tämän ryhmän lähtökohtien mukaan.

Opiskelijoiden vastauksissa kurssin kiinnostavuus ja heidän odotuksensa liittyivät sosiaalipalveluiden, asiakkuuden ja moniammatillisuuden käytäntöihin ja käsitteisiin sekä tutkimuksellisuuden yhteensovittamiseen näihin. Joitakin opiskelijoita kiinnosti myös kurssin ongelmaperustainen pedagogiikka. Opiskelijoiden antamat määritykset sosiaalipalveluille vaihtelivat hyvin paljon ja olivat paikoitellen varsin puutteellisia. Useissa vastauksissa viitattiin konkreettisiin sosiaalipalveluihin kuten päivähoito- ja vanhuspalveluihin, mutta joissain vastauksissa myös toimeentulotuki ja Kelan etuudet luettiin sosiaalipalveluiksi. Opiskelijat pohtivat sähköpostivastauksissaan myös sosiaalipalveluiden vapaaehtoisuutta ja universaalisuutta sekä kansalaisten subjektiivisia oikeuksia. Aiempi sosiaalipalveluja koskenut opetus koostui lähinnä sosiaalioikeuden jaksoista sekä yhdestä tenttikirjasta, joten monessa vastauksessa toivottiin juuri sosiaalipalvelujen käsitettä ja sisältöjä koskevaa opetusta. Kahdella opiskelijalla oli kokemusta ongelmaperustaisesta oppimisesta ammattikorkeakoulusta, mutta muille opiskelijoille kurssi oli ensikosketus PBL-menetelmään. Useilla opiskelijoilla pro gradu -tutkielman tekeminen oli joko jo käynnissä tai lähitulevaisuudessa alkamassa ja kurssilta odotettiin valmiuksia myös tutkielmatyöhön.

### *Kurssin toteutus*

Opiskelijoiden etukäteistietämys huomioon ottaen päätimme kurssin alussa panostaa PBL-menetelmän esittelyyn sekä sosiaalipalvelujen käsitteen tarkasteluun toisiimme tutustumisen li-

säksi. Rakensimme kurssille yksityiskohtaisen aikataulun, johon sisältyi kaksi PBL:n mukaista tutoriaalikierrosta, joista ensimmäinen keskittyi sosiaalipalvelujen keskeisiin sisältöalueisiin ja toinen asiakkaiden ja moniammatillisuuden teemoihin. Koko kurssi kesti kolme viikkoa.

Kurssin ensimmäiseen kokoontumiseen saapui peruutusten ja pois jäämisten jälkeen lopulta 13 opiskelijaa. Kaksi opiskelijaa jätti kurssin kesken heti alkuvaiheessa. Heistä toinen kertoi työskentelytavan esittelyn jälkeen luopuvansa kurssin suorittamisesta ja toinen päätti ensimmäisen tutoriaali-istunnon jälkeen suorittaa kyseisen kohdan kirjatenttinä. Näitä keskeyttämiä pohdimme opettajina hyvin paljon. Kun kysymyksessä on vaihtoehtoinen kurssi, päätökset osallistumisesta ja opintojaksoon panostamisesta ovat luonnollisesti täysin opiskelijan omia valintoja. Osasyynä näihin keskeyttämiin oli kuitenkin ymmärtääksemme PBL-ryhmätyöskentelyyn sisältyvä intensiivinen vuorovaikutus. Käytännön sosiaalityössä ryhmämuotoista työskentelyä ei kuitenkaan voi välttää, joten valmiuksia siihen pitäisi pystyä kehittämään jo opintojen aikana.

Kurssiin lopulta sitoutuneet 11 opiskelijaa osallistuivat hyvin aktiivisesti sen jokaiseen tapaamiskertaan. Kurssi jakautui kahteen tutorryhmään, jotka säilyivät samanlaisina molempien tutoriaalikierrosten ajan. Sen sijaan tutor vaihtui kierrosten välillä eli kumpikin meistä opettajista sai kokemuksen molempien ryhmien kanssa työskentelemisestä. Useimmiten PBL-vaikutteisessa opetuksessa saman kurssin eri tutorryhmille annetaan samat lähtökohtaongelmat, mutta me päätimme antaa ryhmille erilaiset skenaariot pystyäksemme sisällyttämään kurssiin laajemman sisältöalueen. Ensimmäisen kierroksen skenaariot olivat seuraavat.

### *Skenaario 1: Lapsiperheiden sosiaalipalvelut.*

Lasten päivähoito on kustannustensa ja henkilökuntamääränsä puolesta laajin sosiaalipalvelu Suomessa, silti  $\frac{1}{3}$  3–6-vuotiaista ja peräti  $\frac{3}{4}$  alle 3-vuotiaista lapsista ei ole päivähoidossa. Perhepolitiikalla pitkälti ohjataan lasten hoitojärjestelyjä ja kotihoitontuki muiden perhe-etuuksien ohessa ohjaa osaltaan perheiden valintoja. Toisaalta organisoitu päivähoito mahdollistaa molempien vanhempien työssäkäynnin ja on siten merkittävä tekijä sukupuolten tasa-arvon kannalta. Etenkin 6-vuotiaiden esikoulutuksen alettua on käynnistynyt myös yleisempi keskustelu siitä, onko päivähoito sosiaalipalvelua vai varhaiskasvatusta ja pitäisikö päivähoito siirtää osaksi koulujärjestelmää. Viime aikoina on esillä ollut myös koululaisten iltapäivähoidon tarve.

### *Skenaario 2: Ikääntyneiden sosiaalipalvelut.*

Ikääntyneiden sosiaalipalveluihin, ”vanhustenhuoltoon”, ovat 1960-luvulta lähtien kuuluneet yhtäältä perinteinen laitoshoido ja toisaalta uudemmat ikääntyneiden ihmisten kotona annettavat palvelut. 1990-luvun aikana kotipalvelujen kattavuus romahti n. 20 %:sta noin 10 %:iin, kun suuri osa näistä palveluista kohdennettiin sellaisille ihmisille, joiden olisi aiemmin ajateltu olevan laitoshoidon tarpeessa. Kun samanaikaisesti palveluasuntojen määrän kasvu ei ole yltänyt laitospaikkojen vähentämisen vauhdin tasolle, ei palvelutarjonta ole pysynyt väestön ikääntymisestä johtuvan tarpeiden kasvun mukana. Omaishoidon merkitys onkin kasvanut. Ikääntyneiden sosiaalipalvelujen saaminen edellyttää nykyisin tarkan ammatillisen tarvearvioinnin läpäisemistä, minkä on nähty olevan ristiriidassa pohjoismaisen universaalisuusperiaatteen kanssa. Monessa kunnassa ikääntyneiden sosiaalipalvelut on integroitu terveyspalveluiden kanssa.

Esittämämme skenaariot ovat esimerkkejä kurssin arjesta, eivät mitenkään ideaalimalleja (ks. Hafler 2000). Ryhmät työstivät

näitä skenaarioita edellä kuvattujen vaiheiden mukaisesti edeten aivoriihityöskentelystä kohti yhä tarkempaa tehtävänmäärittystä ja jäsennostä puolentoista viikon ajan. Itseopiskeluvaiheessa tietoa hankittiin opettajan pitämiltä teemaluentoilta sekä perehtymällä jaettuihin teksteihin. Opiskelijat käyttivät oma-aloitteisesti myös muita tietolähteitä, vaikka sitä ei tällä kurssilla edellytetty. Hankittu tieto jaettiin ja koottiin uudelleen pienryhmissä ja lopuksi opittu jaettiin kaikille kurssin osallistujille. Ensimmäinen ryhmä asetti tehtäväkseen selvittää lapsen hyvää muuttuvassa yhteiskunnassa ja toinen ryhmä keskittyi pohtimaan ikääntyneiden ihmisten sosiaalipalveluiden ihanteellista mallia ja sen esteitä. Etenkin ensimmäinen ryhmä pääsi välittömästi hyvin jäsentyneeseen työskentelyyn. Myös toinen ryhmä teki parhaansa, mutta sen jäsenten itsenäinen tiedonhankinta jäi vähäisemmäksi, eikä tietoa kyetty täysin integroidaan ryhmän itselleen asettamaan tehtävään. Molemmat ryhmät joka tapauksessa kertoivat tuloksensa myös toiselle ryhmälle, jolloin tutoriaalisyklin keskeiset päätelmät ja tulokset tulivat koko kurssin hyödyksi.

Toisen tutoriaalikierroksen skenaariot olivat seuraavat:

### *Skenaario 3: Asiakkuus sosiaalipalveluissa*

Sosiaalityön ja sosiaalipalveluiden yksi keskeinen julkilausuttu periaate on asiakaskeskeisyys tai -lähtöisyys, joka tuodaan esiin mm. sosiaalityön eettisissä periaatteissa ja erilaisissa tavoiteohjelmissa. Palveluita tuottavat organisaatiot ja niiden työntekijät toteuttavat palveluita asiakkaille, asiakkaiden tueksi ja parhaaksi. Kirjallisesti kerättävä asiakaspalaute on pääsääntöisesti myönteistä, mutta myös palveluihin tyytymättömiäkin ihmisiä on. Yksittäisten asiakkaiden tarpeet, mahdollisuudet osallistua suunnitteluun ja päätöksentekoon omista palveluista sekä palvelukokemukset vaihtelevat ja eroavat toisistaan. Osa kansalaisista on syrjäytynyt palvelujärjestelmän marginaaliin tai on jäänyt kokonaan sen ulkopuolelle. Myös asiakkaiden ja asiakas-

ryhmien edustus laajemmassa palveluja koskevassa kunnallisessa ja valtakunnallisessa päätöksenteossa on melko vähäistä.

#### *Skenaario 4: Moniammatillisuus ja sosiaalipalvelut*

Sosiaali- ja terveystalvaeluärjestelmä on sektoroitunut ja hyvin monimuotoinen. Eri alojen ammatillaisia on lukuisia sekä ammatillisten koulutus on erikoistunutta ja usein hyvinkin korkeatasoista. Kentällä on useita vahvan ammatii-identiteetin omaavia työntekijäryhmiä. Lisäksi palveluiden kentälle ovat tulleet lisääntyvässä määrin ns. kolmannen sektorin toimijat ja yksityiset palveluntuottajat. Viimeisten vuosien aikana moniammatillisuudesta on puhuttu paljon ja sitä on kehitetty lukuisissa organisaatioissa ja yhteyksissä. Moniammatillinen yhteistyö mainitaankin yhtenä vastauksena sosiaali- ja terveystalveluiden haasteisiin. Sekä toimivasta moniammatillisuudesta että toimimattomasta yhteistyöstä on lukuisia esimerkkejä. Toisinaan asiakkaat sekä omaiset ja läheiset kokevat jäävänsä informaation ja yhteistyön ulkopuolelle. Toisaalta he voivat kokea joutuvansa juoksemaan luukulta toiselle.

Ryhmät työskentelivät näiden skenaarioiden parissa intensiivisesti reilun viikon ajan. Myös tähän sykliin sisältyi opettajan resurssiluento, joka oli yksi, mutta vain yksi, tiedonlähde. Tällä kertaa ensimmäisen ryhmän prosessi (skenaario 4) katkesi haitallisesti ryhmän kokoontumisten välillä, eikä lopputulos yltänyt aivan ensimmäisen kierroksen tasolle. Ryhmän itselleen asettama tehtävä kuului: mitä on toimiva moniammatillinen yhteistyö? Toinen ryhmä (skenaario 3) taas paransi selvästi työskentelyään aiemmasta. Se asetti tehtäväkseen vastata kysymyksen, miten asiakas saisi äänensä paremmin kuuluville. Ryhmä panosti tiedonhankintaan ja pääsi tiedon integroinnissa huomattavasti edellistä kierrosta jäsentyneempään tulokseen.

### *Kurssin arviointia*

Kävimme kurssin lopussa yhteisen palautekeskustelun ja lisäksi keräsimme kurssista kirjallisen opiskelijapalautteen. Ongelma-perustainen oppimismenetelmä sai opiskelijoilta erittäin positiivista palautetta. Ryhmämuotoisen työskentelyn koettiin muodostaneen hyvän rungon, jota luennot, itsenäinen tiedonhankinta ja jaetut tekstit täydensivät. Ryhmäkeskustelut aktivoivat opiskelijoiden mukaan tavanomaisia luentoja enemmän heidän ajatteluaan. Oppimisesta muotoutui kollektiivinen prosessi kun ryhmä sai käyttöönsä myös toisten jäsenten hankkiman tiedon. Menetelmä toi sopivasti vastapainoa yksin puurtamisen oppimistavoille. Opiskelijat kertoivat, että heidän tietonsa sosiaalipalveluiden monimuotoisesta kentästä lisääntyivät ja syvenivät. Sosiaalipalveluopetuksen nähtiin hyödyttävän tulevaa ammatillista työtä sosiaalisen työn kentillä. Jaettuna mielipiteenä oli, että sosiaalipalveluopetusta tarvitaan ja että sitä on muutoin liian vähän tarjolla.

Opiskelumetodi velvoitti opiskelijat osallistumaan aktiivisesti niin ryhmäkokoontumisten aikana kuin itsenäisesti tietoa hankkimalla ja jäsentämällä. Yhden opiskelijan sanoin: *”on oltava paikalla ja läsnä 101-prosenttisesti”*. Tämä paine koettiin kuitenkin myönteisenä. Toisen opiskelijan tiivistämänä: *”ryhmätyöskentely on siinä mielessä äärimmäisen hyvä oppimismuoto, sillä itse en ainakaan kehtaisi tulla tunnille valmistautumatta”*. Tuleva ryhmäistunto motivoi ja velvoitti tutustumaan oheismateriaaliin etukäteen, mikä oli toisaalta tietysti myös raskasta. Tietojen karttumisen ohella menetelmä harjaannutti argumentointiin ja ryhmässä toimimiseen, jotka ovat myöskin työelämässä vaadittavia taitoja.

Kurssilaisia jäivät askarruttamaan jotkin sosiaalipalveluiden määrittelyyn liittyvät teemat, PBL:n hyödyntäminen yleisemmin yhteiskuntatieteellisessä opetuksessa sekä se, että kurssin



osallistujat olivat eri vaiheissa opinnoissaan. Mukana oli graduntekijöiden ohella myös joitain tiedekunnassa aloittelevia opiskelijoita. Kurssin kehittämiseksi opiskelijat ehdottivat riittävän ajan varaamista ryhmäläisten keskinäiseen tutustumiseen, ryhmän eri roolien selventämistä, väljempää tapaamisaikataulua (yhtä kokoontumista viikossa käytetyn kahden viikoittaisen kokoontumisen sijaan) sekä aiheen syventämismahdollisuutta esseen muodossa (ja samalla 2–3 ov:n suoritusmahdollisuutta). Lisäksi kävimme keskustelua siitä, soveltuuko PBL-työskentely paremmin sellaisille aloille, joissa ratkaistaan konkreettisia ongelmia tai joissa on löydettävissä yksiselitteisempiä tai 'oikeita' vastauksia.

Jaamme opiskelijoiden palautteen keskinäiseen tutustumiseen varatun ajan riittämättömyydestä. Samoin ryhmän heterogeenisuus sosiaalityön opintojen vaiheen suhteen toi oman leimansa kurssin työskentelyyn. Joissakin vaiheissa sosiaalityön kokemusta omaavat 'konkarit' hallitsivat keskustelua, mutta meidän arviomme mukaan se ei kuitenkaan ollut liian häiritsevää. Päinvastoin asiantuntijuus kehittyi eritasoisten asiantuntijoiden muodostamissa ryhmissä (Hakkarainen ym. 2001, 146). Skenaario -työskentely vaikuttaa hedelmälliseltä tavalta käsitellä laajoja asiakokonaisuuksia, sillä skenaarioon ei ole välttämättä olemassa yhtä selkeää ratkaisua (Poikela & Poikela 1997a, 24). Ryhmien työskentelyn aikana asiat sekä selkiytyivät että monimuotoistuivat, mikä heijastaa sosiaalisten kysymysten kirjoa. Tältä osin emme jaa opiskelijoiden ajatusta PBL:n paremmasta soveltuvuudesta yksiselitteisten teemojen käsittelyyn tai 'oikeiden' vastausten löytämiseen. Päinvastoin PBL voi olla väline moniäänisen tiedon konstruoinnille ja luovien ongelmanratkaisutapojen löytymiselle.

Kiinnostavaa oli huomata, miten erilaisiksi kahden pienryhmän tempo ja tapa työskennellä muodostuivat. Oppimisprosesseista muodostui selvästi kyseisten kahden ryhmän näköi-

siä. Jaamme myös opiskelijoiden kritiikin siitä, että PBL -menetelmää käyttäen yhden opintoviikon kokonaisuus on liian pieni. Ajatteluprosessit olivat päässeet hyvään vauhtiin, kun kurssi jo loppui. Opintojakson laajentaminen itsenäisen työskentelyn osuudella (esimerkiksi esseetehtävällä) olisi mahdollistanut myös yksilöllisten oppimisprosessien seuraamisen. Kokeilumme puoltaa osaltaan laajempien (PBL -) kokonaisuuksien rakentamista opinto-ohjelmiin.

Kurssin päätteeksi kävimme yhdessä tutorryhmäkohtaisen arvosanakeskustelun. Opiskelijoiden loppukeskustelussa ehdotamat ja meidän opettajien etukäteen kaavailemat arvosanakriteerit ja -perustelut olivat hyvin samansuuntaiset: oppimistehtävään vastaamisen onnistuminen, ryhmäprosessi ja ryhmässä työskentely sekä itsenäisen työskentelyn osuus, joten ehdottamamme arvosanat olivat opiskelijoista hyväksyttävät.

## Pohdinta

*”Sosiaalityön opetus poikkeaa yliopisto-opetuksen päälinjasta siinä, että opinnoista ei selviydy luennoilla istumalla ja kirjatenteillä, vaan niiden lisäksi opiskelijat keskustelevat, kirjoittavat, työskentelevät seminaareissa ja projekteissa ja tietysti harjoittelevat sosiaalityössä tarvittavia taitoja käytännön opetuksen jaksoilla eri sosiaalityön toimipisteissä.”* (Kuronen 2001, 98)

Marjo Kurosen toteama pitää paikkansa. Yhdessäkään suomalaisessa yliopistossa sosiaalityön maisteriopintoja ei pysty suorittamaan pelkillä tenttisuorituksilla. Etenkin käytännön opetus monipuolistaa opiskelua. Toisaalta edellä havaittiin, että luennoilla ja kirjatenteillä on myös sosiaalityön suomalaisessa yliopisto-opetuksessa vankka asema ja muut opiskelumuodot lähinnä monipuolistavat valtavirtaa, mutta eivät haasta sitä.

Samanlaisia havaintoja nousi myös toteuttamastamme opetuskokeilusta. Samalla kun opiskelijat antoivat myönteistä palautetta kurssistamme, kävi selväksi, että sen ryhmäkeskeisissä opetusmenetelmissä oli kyse 'erilaisuudesta' ja 'vaihtelusta'. Pääsääntö on edelleen yksinopiskelu. Silloinkin kun opetus tapahtuu ryhmissä, opiskelijat yleensä opiskelevat itseksensä. Seminaariesitelmää ja -papereita tehdään harvoin yhdessä ja suuremman ryhmän kuin kahden hengen työparin yhdessä työskentely on todella harvinaista. Kurssimme osallistujat nostivat sen parhaimmaksi piirteeksi kuitenkin juuri ryhmäkeskeisyyden. Ryhmä asetti yhdessä itselleen tehtävän ja ratkaisi sen myös yhdessä. Tähän tarvittiin ryhmän jokaisen jäsenen henkilökohtaista panosta ja työtä, koska yksin kukaan ei olisi tehtävästä suoriutunut niin moniulotteisesti. Tutorryhmien jäsenet kokivat toisensa suureksi voimavaraksi. Työnsä tuloksista he eivät olleet vastuussa niinkään opettajille kuin toisilleen. Työskentely muotoutui hyvin intensiiviseksi ja opiskelijat sitoutuivat oppimiseensa. Tämänkaltaisen opiskelu vahvistaa sosiaalisia valmiuksia ja yhteistoiminnallisuutta (Järvinen-Taubert 1999, 117–120).

Toisaalta on kuitenkin todettava, että PBL-ryhmätyöskentely on vaativaa. Se vaatii osallistujilta niin sitoutumista kuin aikaa. Tämä tuli selväksi jo kurssin alkumetreillä kahden osallistujan todettua, etteivät he ole valmiita tällaiseen panostukseen. Myös kurssin suorittaneet totesivat, että kurssin vaatima työ oli raskasta ottaen huomioon, että sillä sai korvattua vain yhden tenttikirjan, ja että kurssi osui muutoinkin syyslukukauden kii-reisimpään vaiheeseen. PBL soveltuukin parhaiten pääaineopiskelijoille ja oppiaineen ydinaineuksen opiskeluun.

Selvä ongelma oli myös se, että Tampereen yliopiston sosiaaliryhmiä opetuksessa ei muutoin juuri käytetä PBL-metodia. Niinpä kurssimme jäi kertaluontoiseksi ja erilleen muusta opetustarjonnasta. Mikäli kurssillamme olisi ollut selkeä kytkentä opetussuunnitelmaan, kurssi olisi nivoutunut yhdeksi osaksi

opiskelijoiden ammatillista kasvua sosiaalityöhön. Tuleva tutkintouudistus antaa oivallisen tilaisuuden pohtia opetussuunnitelmatason muutoksia myös oppimisen näkökulmasta (vrt. Bolzan & Heycox 2000, 227). Sosiaalityön ammattitaitoon liittyy sekä lisääntyviä että aikaisempaa erikoistuneempia sisältöodotuksia, eikä niihin voida vastata opettamalla lokeroitunutta tietoa. Sosiaalityössä tarvittava ammatillisuus on ennen kaikkea kykyä tarkastella monipuolisesti eteen tulevia asioita, yhdistää asia laajempaan kontekstiin ja aiempaan tietoon sekä löytää erityinen ratkaisu juuri kyseessä olevaan tilanteeseen.

Kokonaisuutena ottaen kokemukset kurssikokeilustamme jäivät myönteisiksi. Opiskelijat kokivat PBL:n ryhmätyöskentelyn mielekkääksi. Oppimismenetelmän avulla on mahdollista tarkastella kokonaisvaltaisesti ja hyvinkin perusteellisesti tiettyä teema-aluetta. Lisäksi työskentelyssä voidaan soveltaa moniammatillisuutta ja -tieteellisyyttä (vrt. Siponen 2001; Virtanen tässä teoksessa). Tällä tavoin tulevien sosiaalityön ammattilaisten on mahdollista opiskella samalla kertaa sekä alan teorialietoja että työelämässä tarvittavia taitoja, etenkin ryhmässä työskentelyä. Oppimistapa tuntuu pystyvän edistämään tutkimuksellista ajattelua ja työskentelyä ilman, että joudutaan sivuuttamaan sosiaalityön koulutuksen ammatillisia päämääriä. PBL vaikuttaa siten lunastavan ainakin osan antamistaan lupauksista ammatillisuuden ja tutkimuksellisuuden yhdistämisessä.

Sosiaalityön opetuksen näkökulmasta termi ongelma-perustainen oppiminen on ongelma, vaikka PBL:stä käytävissä keskustelussa toisin vakuutetaankin. Esimerkiksi Sari ja Esa Poikela (1997a, 24) toteavat, että ”ongelmien kautta oppimisella ei tarkoiteta sitä, että oppimisen lähtökohtana ovat ongelmat olisivat luonteeltaan jotenkin negatiivisia”. Sosiaalityössä ongelma-lähtöisyydellä ymmärretään kuitenkin yleensä keskittymistä ihmisten tai ryhmien sosiaaliin ongelmiin. Sosiaalityön keskusteluissa puhutaankin nykyisin mieluummin voimavaroista ja

ratkaisuista, jolloin huomio kiinnitetään ongelmien esiin nostamisen sijasta olemassa oleviin resursseihin ja mahdollisuuksiin (ks. esim. DeShazer 1995; Mattila 1998). Sosiaalityön tai yleisemmin sosiaalityöiden opiskelussa ei ole kyse niinkään tiettyjen käytäntö- ja työelämälähtöisten ongelmien ratkaisemisesta vaan erilaisten mahdollisten näkökulmien ja ratkaisujen etsimisestä ja pohtimisesta. Ongelmaperustaista oppimista houkuttelevampia ja yhteiskuntatieteelliseen kenttään paremmin istuvia termejä olisivatkin PBL:n mukaisesta oppimisesta myös käytetty *tutkiva oppiminen* (Hakkarainen ym. 2001) tai *asialähtöinen oppiminen* (Bolzan & Heycox 2000).

### *Lähteet*

- Bolzan, N. & Heycox, K. 2000. Asialähtöisen menetelmän käyttö sosiaalialan koulutuksessa. Teoksessa D. Boud & G. I. Feletti (toim.) *Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia*. Helsinki: Terra Cognita, 221–229.
- DeShazer, S. 1995. Ratkaisevat erot: ratkaisukeskeinen terapia auttamistyössä. Tampere: Vastapaino.
- Hafler, J. P. 2000. Tapausten kirjoittaminen: kirjoittajien näkökulma. Teoksessa D. Boud & G. I. Feletti (toim.) *Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia*. Helsinki: Terra Cognita, 176–185.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. *Tutkiva oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Hänninen, J. & Kuronen, M. 2001 (toim.) *Menneen ja tulevan muistot. Kertomuksia opiskelusta ja sosiaalityöstä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen sosiaalityön työpapereita 1.

- Järvinen-Taubert, J. 1999. Tarvitseeko työelämä kriittisiä työntekijöitä? Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press, 105–125.
- Kuronen, M. 2001. Kirjoituksia opiskelusta, sosiaalityöstä ja elämästä. Teoksessa J. Hänninen & M. Kuronen (toim.) Menneen ja tulevan muistot. Kertomuksia opiskelusta ja sosiaalityöstä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen sosiaalityön työpapereita 1, 94–99.
- Mattila, A. 1998 (toim.) Voimavarat, ratkaisut ja tarinat. Helsinki: Kuntoutussäätiö
- Mäntysaari, M. 2001. Sosiaalityö tutkimuksena, koulutuksena ja ammattikäytäntönä. Virkaanastujaisesitelmä Jyväskylän yliopiston sosiaalityön professorin virkaan 21.11.2001.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 101–117.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelmaperustainen oppiminen. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa, Tampere: Tampere University Press, 167–185.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1997a. Ongelmaperustainen oppiminen. PBL – metodi vai strategia. Fysioterapia 2/97, 9–12.
- Poikela, S. & Poikela, E. 1997b. Ongelmaperustainen oppiminen. Aikuiskoulutuksen Maailma 6/1997, 24–25.
- Siponen, A. 2001. Moniammatillisuus ja ongelmalähtöisyys – tapaus kuvaus kuntoutusopetuksesta. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 155–166.
- Symes, C. ym. 1999. Working Knowledge: Universities and 'Real World' Education. Teoksessa Forrester et al. (toim.) Researching Work and Learning. Conference Proceedings. University of Leeds. Sept. 10–12, 426–434.

## Kirjoittajat

### Ulla Aatsinki

- FM, assistentti
- Historiatieteen laitos
- Tutkimus- ja opetusala poliittinen historia ja metodiopetus (proseminaari)

### Merja Ala-Nikkola

- YTL, yliassistentti (kansanterveystiede)
- Terveystieteen laitos
- Opetusala kansanterveystieteen perusopetus, erityisesti sosiaali- ja terveyspolitiikka. Opetusta myös sosiaali- ja terveysjohtamisen PD-kouluksessa. Tutkimusalueena sosiaali- ja terveyspalvelut ja -järjestelmät, erityisesti vanhustenhuollon palvelujen päätöksentekokäytännöt.

### Anssi Auvinen

- LT, epidemiologian professori
- Terveystieteen laitos ja Säteilyturvakeskus
- Opetustehtäviä lääketieteen lisensiaatin koulutusohjelmassa, tieto ja tutkimus -jakson vastuuhenkilö, useiden jaksoiden suunnitteluryhmän jäsen, luennoitsija ja tutor

### Jutta Helenius

- FM, suomen kielen tuntiopettaja
- Kielikeskus
- Keskeinen kiinnostuksen kohde on kirjoittamisen opetus. Muita kiinnostuksen kohteita ovat oppimateriaalin tekeminen ja yliopistopedagogiikka.

### Tanja Helle

- YTM, assistentti
- Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitos
- Opetusalueena Tutkimusmenetelmäkurssin harjoitustöiden ohjaus, tutkimusalueena asuinympäristöt

### **Heini Huhtala**

- FM, lehtori
- Terveystieteen laitos
- Opetusalana ovat biometria ja epidemiologia

### **Katriina Kaakkolammi**

- FM, tuntiopettaja ja kielentarkastaja, (virtuaalikielikeskuksen suunnittelija)
- Kielikeskus
- Opetusalueena suomen kielen kirjallinen viestintä, erityisesti tieteellinen kirjoittaminen ja kielenhuolto ja kiinnostuksen kohteena erityisesti verkko-opetuksen kehittäminen

### **Jaana Kekäläinen**

- YTT, lehtori
- Informaatiotutkimuksen laitos
- Tutkimus- ja opetusalueena tiedonhaku (tekstitietokannat, rakenteiset dokumentit, käsiteperusteinen tiedonhaku, tesau-rukset)

### **Riikka Kivimäki**

- YTL, tutkija
- Työelämän tutkimuskeskus
- Sivutoimista tuntiopetusta mm. TYTissä (Työministeriön kelpoisuuskoulutus) ja työelämän tutkimus ja sukupuoli-luen tosarjan koordinoija syksyllä 2003

### **Sirpa Kolehmainen**

- YTT, yliassistentti, projektipäällikkö
- Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos
- Opetusalueena sosiaaliturvapolitiikka ja työpolitiikka sekä tutkimusharjoituskurssit

### **Kröger, Teppo**

- YTT, dosentti
- Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos
- Sosiaalipalveluiden ja hoivan tutkimus ja opetus



### **Esa Lehtinen**

- FT, tutkija
- Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos
- Opetusalueita vuorovaikutuksen tutkimus, menetelmäopinnot, syntaksi, suomen kieli

### **Esa Poikela**

- FT, ma. professori
- Kasvatustieteiden laitoksen tutkija ja Eduta-instituutin johtaja
- Opetus- ja tutkimusalueena aikuiskasvatus, erityisesti työssä ja työyhteisössä oppiminen, ongelma-perustainen pedagogiikka sekä työorganisaatioiden ja henkilöstön kehittäminen

### **Tarja Rautiainen**

- FT, yliassistentti
- Musiikintutkimuksen laitos
- Tutkimus- ja opetusalue kulttuuri- ja musiikintutkimus

### **Iiris Ruoho**

- YTT, yliassistentti
- Tiedotusopin laitos
- Tutkimus- ja opetusalueena Radio- ja televisiotutkimus
- Erityisenä kiinnostuksen kohteena tutkimustaitojen ja luovan ajattelun opettaminen

### **Johanna Ruusu vuori**

- YTT, tutkijatohtori (yliass. virkavap.)
- Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos
- Tutkimus- ja opetusalueena sosiaalinen vuorovaikutus, keskustelututkimus, ei-kielellinen vuorovaikutus, emootiot keskustelussa, empatia, ammattilaisen ja asiakkaan välinen vuorovaikutus

### **Päivi Stöckell**

- FL, käännöstieteen (saksa) assistentti vuodesta 1997
- Kieli- ja käännöstieteiden laitos
- Opetusalueena käännösteoria ja kääntäminen

## **Heli Valokivi**

- YTM, tutkija
- Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos
- Tutkimus- ja opetusalue (yhdistyvät tutkimuksen teon ja opetusjaksojen toteuttamisessa)  
asiakasosallisuus, moniammatillisuus, ikääntyneiden palvelut, kriminaalihuolto, sosiaalityön käytäntöjen ja tutkimuksen vuoropuhelu

## **Pekka Virtanen**

- LT, dosentti, tutkija (virkavap. apulaisopettaja)
- Lääketieteen laitos
- Opetusalueena yleislääketiede, työterveys ja kuntoutus, tutkimusalueena työterveys (erit. sairastaminen ja psykososiaalinen hyvinvointi työttömänä ja epätyypillisissä työsuhteissa)

## **Satu Öystilä**

- YTM, toiminnallisen ryhmätyön ohjaaja (TRO)
- Kasvatustieteiden tdk, Eduta-instituutti
- Opetus- ja tutkimusalueena ryhmän hyödyntäminen opetuksessa. Opetusalueena ja kiinnostuksen kohteena myös yksilölliset ja yhteisölliset ohjausprosessit, kuten tutorointi, mentoointi, uraohjaus, prosessikonsultointi ja työnohjaus